

PATRICIA MARCONDES AMARAL DA CUNHA

*O cotidiano do atendimento especial numa escola
bilíngüe: as relações de saber-poder e os discursos sobre a
escolarização de deficientes múltiplos*

FLORIANOPOLIS

2007

PATRICIA MARCONDES AMARAL DA CUNHA

***O cotidiano do atendimento especial numa escola
bilíngüe: as relações de saber-poder e os discursos sobre a
escolarização de deficientes múltiplos***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ronice Müller de Quadros

Florianópolis, Fevereiro de 2007.

AGRADECIMENTOS

À professora Ronice Muller de Quadros por mostrar que a luta teórica é apenas uma delas e que na área da educação especial há muito pelo que se brigar...

Às professoras da escola observada, pelo trabalho respeitoso realizado com os deficientes múltiplos e pelo interesse em repensar as suas práticas e discursos...

À Silvana Aguiar, pelas contribuições pontuais ao meu texto, pelas sugestões de bibliografia, pelas trocas e desabafos neste último ano do mestrado.

Aos demais colegas da Pós-Graduação, especialmente aqueles participantes das Reuniões Anuais da ANPEd, pelas conversas epistemológicas (e outras nem tanto) e por ter podido aprender com os trabalhos de vocês.

Agradeço, ainda, ao Gary, pelo suporte não só ao meu interesse pela educação especial, mas as minhas expedições mundo afora buscando conhecer mais, por colocar a ordem no caos (doméstico e subjetivo) e por estar ao meu lado, sempre.

À Claire Chivers, que me mostrou que havia algo ali a conhecer.

À CAPES/ PROESP, pelo apoio financeiro disponibilizado, sem o qual o trabalho de coleta de pesquisa em outro Estado não poderia ter sido realizado.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO ----- 9

1. FERRAMENTAS PARA ANÁLISE DOS DISCURSOS E PRÁTICAS QUE PRODUZEM O SUJEITO -----15

1.1. A arqueologia ----- 17

1.2. A genealogia ----- 33

1.2.1. As técnicas disciplinares ----- 40

1.2.2. A biopolítica ----- 48

2. O CORPO E OS SEUS USOS PELA E NA ESCOLA ----- 53

2.1. A descrição do corpo anormal -----53

2.2. O saber sobre o corpo como objeto político ----- 55

2.3. A escolarização dos anormais ----- 58

2.4. As pesquisas sobre a paralisia cerebral no contexto brasileiro atual ----- 62

3. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO -----66

3.1. A entrevista como instrumento de coleta de dados e os princípios teóricos foucaultianos: articulações possíveis ----- 66

3.1.1. As abordagens tradicionais de entrevista -----67

3.1.2. A entrevista como interação -----69

3.2. Outras fontes de dados -----72

3.3. Conhecendo a instituição -----74

3.3.1. A escola bilíngüe como local de pesquisa -----74

3.3.1.1. O atendimento especial -----75

3.3.2. Os alunos do atendimento especial -----77

3.3.3. As professoras -----78

4. DESCREVENDO OS DISCURSOS E PRÁTICAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO DO ATENDIMENTO ESPECIAL	79
4.1.A noção de “deficiência” como “diferença” entre dois grupos	80
4.1.1 Um breve histórico sobre os Estudos Culturais (EC)	82
4.1.2. A identidade e a cultura surdas	85
4.2. As três pedagogias e a questão da autonomia	105
4.3. A pedagogia psicológica, a afetividade e a docência	120
 5. (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS	 126
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 132
ANEXOS I (Roteiro de Entrevista)	137
ANEXOS II (Transcrições)	138

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise dos discursos e das práticas sobre a deficiência presentes num serviço de atendimento especial oferecido a deficientes múltiplos numa escola bilíngüe do estado do Rio Grande do Sul. Com base num referencial pós-estruturalista de orientação foucaultiana, a análise das entrevistas com três professoras, dos pareceres descritivos dos alunos, dos documentos elaborados pela escola e das observações em sala de aula permite identificar alguns pontos dessa rede de poder-saber que se configura nos espaços de educação de deficientes múltiplos. Primeiramente, uso a genealogia das práticas discursivas como uma ferramenta para desmontar a noção de que a educação dos deficientes tornou-se prioritária somente a partir das diversas declarações e documentos produzidos desde a década de 90 - Declaração de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) etc. - e de que essas declarações teriam como função primordial assegurar o direito dessas crianças ao acesso à educação. Procuro também analisar as implicações dos discursos sobre a identidade surda produzidos pelos Estudos Surdos nas relações estabelecidas entre surdos, ouvintes e deficientes múltiplos dentro da escola bilíngüe. Discuto, ainda, como a proposta do desenvolvimento da autonomia, base do trabalho do atendimento especial nessa escola, configura-se como mais um discurso não isento de relações de poder e não tão libertador quanto se propõe a ser. O dispositivo da “autonomia” classifica, hierarquiza, captura os familiares como estratégia para sua concretização e desloca o foco da educação da transmissão de conhecimento para a produção de individualidades. Por fim, procuro abordar os discursos que constroem as diversas posições de sujeito ocupadas pelas professoras, sejam como agentes das políticas de inclusão ou como subordinadas a elas, sentindo seus efeitos. Ressalto a importância atribuída por Foucault à colocação das verdades (sejam as nossas ou as dos saberes que nos perpassam) em suspenso, em analisá-las em sua contingência histórica, como uma das formas de se promover as pequenas (mas constantes, diárias) revoltas educacionais.

Palavras-chave: redes de saber-poder, discursos e práticas sobre a deficiência, autonomia, deficientes múltiplos, escola bilíngüe;

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of the discourses and practices in regards to disability witnessed in a service offered to children with multiple deficiencies in a bilingual school in the state of Rio Grande do Sul. Based on a post-structuralist approach, three interviews with teachers, as well as the students' evaluation reports, documents produced by the school and the observations carried out during the classes were analysed. This data allows us to identify some aspects of this web of knowledge power which is spun in these spaces of education for children with multiple deficiencies. First of all, I use the genealogy of the discursive practices as a tool to dismantle the notion that the education of disabled children only became a priority after the many declarations and international documents produced in the 90's, such as the World Declaration on Education for All (1990), The Salamanca Declaration (1994) and the Brazilian Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) and that their main purpose would be to guarantee the right of these children to education. I also deal with the implications of the discourses about deaf identities produced in the area of Deaf Studies in the relations established among the deaf, the hearing and those with multiple deficiencies in the afore mentioned bilingual school. Moreover, this dissertation raises the issue of why the school's option of placing the development of student's autonomy at the centre of special education is not exempt from 'power relations' and it is not as liberating as it claims to be. The dispositive of autonomy not only classifies, creates hierarchies and captures the family as a strategy to achieve its aims but also diverts the focus of education from the transmission of knowledge to the production of individuals. Last but not least, I touch on the discourses that build the subjective positions the teachers may occupy, be it as agents of the inclusion policies or subordinate to this discourse, exposed to its effects. I emphasize the importance drawn by Foucault to questioning the truths – either our own or those provided by the knowledge we are constrained by – and to analyzing them in their historical contingency as one of the ways of promoting the small but constant, daily, educational revolts.

Keywords: web of knowledge/power, disability discourse and practices, autonomy, individuals with multiple deficiencies, bilingual schools.

Invoca-se agora o psicanalista para que ocupe o lugar de autoridade cobiçada pelo médico no século XIX, solicita-se quotidianamente a sua opinião para “conselhos pedagógicos”: ora, não é certo que o futuro esteja do lado da multiplicação de actos médico-pedagógicos; estes surgem cada vez mais no lugar e em substituição de uma dimensão política que não se pode ignorar. Não se poder indefinidamente continuar a propor remédios de acaso quando são as próprias estruturas que precisariam de ser postas radicalmente em causa (MANNONI, 1973, p.54).

INTRODUÇÃO

No seu texto *Arqueologia do Saber* (2005a), Foucault discute as mudanças epistemológicas em movimento no campo da história, contrastando uma abordagem denominada por ele de ‘história pura’, que parece querer apagar a irrupção dos acontecimentos em nome da continuidade dos fatos, a uma outra chamada de ‘história do pensamento’, vista como multiplicadora de rupturas. O próprio Foucault nos mostra o quão difícil é transitar entre essas posturas, dizendo, ainda, que essa mutação epistemológica não está acabada. Nas suas palavras,

(...) é como se aí [na história pura] onde estivéramos habituados a procurar as origens, a percorrer de volta, indefinidamente, a linha dos antecedentes, a reconstituir tradições, a seguir curvas evolutivas, a projetar teleologias, e a recorrer continuamente às metáforas da vida experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranqüilizadora do idêntico. Ou, mais exatamente, é como se (...) tivéssemos dificuldade em fazer a teoria, em deduzir as conseqüências gerais e mesmo em derivar todas as implicações possíveis. É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo do nosso pensamento (p.13-14).

Foucault diz, porém, que a explicação para esse temor é a ilusão da “garantia de que tudo que escapou à história pode lhe ser devolvido (...) [e] que o sujeito poderá se apropriar de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada” (p.14).

Já que a soberania do sujeito está em xeque, tirá-lo-ei do centro da autoria e passarei a investigar não o que o levou a dizer aquilo que disse, mas as condições de existência do seu discurso, porque disse isso aqui e agora e não em outro lugar e tempo.

Iniciarei, então, propondo uma discussão sobre como os discursos sobre a deficiência “entram” na escola e me atravessam enquanto profissional da área de educação. Procurarei, deste modo, falar do que encontrei em três experiências em instituições de educação especial, comparando-as e lançando questões que foram levantadas a partir da leitura dos textos de Michel Foucault.

Na época do meu estágio curricular enquanto estudante de graduação em Psicologia, raríssimos eram os trabalhos na área de Psicologia Escolar realizados em escolas públicas em Recife. Engajei-me, portanto, num estágio numa escola particular na qual três crianças com deficiências distintas foram incluídas nas salas regulares de pré-escola, alfabetização e 1ª. Série. Uma equipe formada por psicanalista, pedagogos, professores, auxiliares de classe e estagiários se reunia quinzenalmente para discutir questões que afluíam na rotina desses

alunos na escola, como, por exemplo, qual o papel da escolarização dessas crianças, as relações entre alunos “normais” e “especiais”, questões de currículo, entre outras.

Um ano mais tarde, já formada psicóloga, participei de uma experiência como voluntária em uma escola especial na Inglaterra. Era uma escola especial e pública de orientação religiosa que deveria, por lei, atender as recomendações feitas nos encaminhamentos da secretaria de saúde. Diferentemente da primeira escola, nessa instituição os alunos seguiam um currículo diferenciado do currículo regular e num dia letivo se revezavam entre o período das aulas, as sessões de fisioterapia, fonoaudiologia e musicoterapia e o período de lazer em que ficavam sob a responsabilidade dos “cuidadores”. A maioria dos alunos eram internos, passando apenas os finais de semana com a família.

Ao chegar a Florianópolis, o meu interesse em dar continuidade ao trabalho iniciado na Inglaterra me conduziu a uma experiência junto ao Instituto da Audição e Terapia da Linguagem (IATEL), ainda como voluntária. Esse instituto oferecia ensino fundamental para crianças surdas bem como reforço escolar para jovens surdos do ensino médio. As aulas eram dadas por professores ouvintes com formação em língua de sinais ou por professores surdos e, assim como nas duas outras instituições, havia uma equipe multidisciplinar de fonoaudiologia e de psicologia que oferecia suporte ao trabalho pedagógico realizado.

Dessas experiências, a que mais me intrigou parece ter sido acompanhar uma aluna com paralisia cerebral¹ por um ano letivo durante a minha estada na Inglaterra. Como assistente de sala de aula, minha função era trabalhar com os alunos conforme as tarefas delegadas pelos professores. No caso dessa adolescente, que não tinha linguagem oral, fui orientada que ela se comunicaria por intermédio de um movimento com a mão direita indicando “sim”. Outra forma de comunicação era feita através de um livro chamado de *communication book*², no qual havia figuras agrupadas por categorias que a criança deveria apontar de acordo com suas necessidades.

¹ A despeito da terminologia ‘paralisia cerebral’, não há paralisia nem dos membros (superiores ou inferiores) nem de estruturas cerebrais. Na verdade, trata-se de uma lesão cerebral com características específicas e que acarreta um atraso na maturação do sistema nervoso central, afetando, mais especificamente, o desenvolvimento motor (o controle dos movimentos pode estar comprometido em diferentes níveis). Há casos em que a paralisia cerebral associa-se a outras deficiências sensoriais como cegueira e surdez, por exemplo, ou ainda retardo mental, configurando o quadro da deficiência múltipla. O capítulo 2 trata da descrição clínica da paralisia cerebral e das deficiências múltiplas em maiores detalhes.

² “Uma situação de comunicação alternativa poderá ser elaborada, inicialmente, com um número pequeno de símbolos que poderão ser objetos da vida diária, como: mamadeira, copo, prato, brinquedo preferido, para expressar situações ou palavras familiares que tenham valor significativo para criança como alimentação, sono, higiene (...) À medida que a criança evolui e adquire melhores condições de ampliar o sistema de comunicação alternativa, poder-se-á fazer uma ponte entre os objetos usados como símbolos para algo mais abstrato, como **um pequeno álbum contendo fotografias da própria criança, das pessoas do seu convívio e que são**

Além desses instrumentos, em atividades específicas, ela poderia se comunicar clicando em um *mouse* que “scanneava” automaticamente palavras na tela do computador segundo programação do professor ou do assistente. Já no final do ano letivo, foi decidido pelos professores e pela fonoaudióloga ensinar a ela alguns sinais de uma língua de sinais artificial chamada Makaton³. Engajei-me com firmeza nesse projeto de fazê-la sinalizar mais consistentemente, chegando a mobilizar os demais profissionais da área da saúde e dos cuidados acerca da importância de todos estarem atentos ao que cada sinal usado por ela representava.

No decorrer do ano, percebi que os professores e demais profissionais que conviviam com ela concebiam a linguagem como denotativa e que, devido a sua condição de paralisada cerebral, as interações deveriam consistir em frases e perguntas simples e sobre assuntos do seu interesse imediato (sua alimentação, higiene, o que havia feito com os pais no fim de semana etc.). Eram perguntas elaboradas numa estrutura de “sim” (que ela indicava com o movimento manual) ou “não” como respostas (caso negasse, não haveria movimento algum), ou ainda perguntas elaboradas de acordo com as figuras existentes no *communication book*, para que ela pudesse escolher entre diferentes possibilidades. Além disso, as interações ocorriam primordialmente com os adultos; raramente a comunicação entre colegas era proposta.

A minha primeira reação, então, foi buscar respaldo na psicologia para investigar elementos da relação do professor-aluno que pudessem impedir que crianças como ela alcançassem a plenitude de suas possibilidades, seguindo a linha de estudos na Formação de Professores que tendem a culpar o docente pela sua falta de preparo ou pelas suas atitudes negativas frente à deficiência⁴. Por exemplo, as leituras me mostravam que existiam quadros de paralisia cerebral sem outras deficiências associadas, e que, nesses casos, o comprometimento motor afetava apenas a linguagem expressiva, não havendo danos nas capacidades cognitivas do indivíduo⁵. A meu ver, aquela aluna seria capaz de ser

importantes para elas, bem como das suas preferências, que poderão ser de figuras recortadas de revistas, embalagens e rótulos” (BRASIL, 2005, p.61-62, grifo meu).

³ Makaton é um sistema que combina sinais, símbolos e fala para oferecer uma comunicação ‘multi-modal’ reconhecido e usado em mais de 40 países. Na Inglaterra, os sinais Makaton são baseados na Língua de Sinais Britânica e existem variações de dialeto e sotaque, assim como nas línguas faladas. Makaton foi criado como um auxílio à comunicação e não como uma língua. Ele é usado não só com pessoas com dificuldades de aprendizagem, mas com aquelas pessoas com dificuldade de comunicação adquirida como uma traqueostomia ou derrame. (MAKATON VOCABULARY PROJECT, disponível em www.makaton.org, tradução livre).

⁴ A esse respeito, ver MANTOAN (1997) e NUNES et al. (1998), GOMES e BARBOSA (2006).

⁵ Braga (1995) realizou um estudo sobre o processo de alfabetização de uma criança com coreoatetose, um tipo específico de paralisia cerebral, a partir de um referencial sócio-histórico, chegando à conclusão que o

alfabetizada, de dar sua opinião, de dizer sobre como se sentia, de conversar com os amigos e familiares, comunicando algo além dos limites das figuras do *communication book* ou das programações dos professores na tela do computador.

Entretanto, aos poucos outras questões começaram a se delinear nesse caminho: por que tanto eu quanto os professores estávamos tão interessados que ela “falasse”, em dar-lhe uma “voz”? Estaríamos nós tentando “libertá-la” de sua deficiência ou “normalizá-la”? Como esses discursos do incentivo à autonomia⁶, por exemplo, se coadunariam com o do poder normativo ou com as técnicas de governo do eu?

Ao invés de procurar resolver essa disputa entre professores e psicólogos, nesse trabalho decidi pensar a respeito de como os discursos sobre a escolarização das crianças com deficiência se organizam e passam a ser pronunciados pelos seus “representantes autorizados”⁷, sejam eles professores ou outros profissionais ligados à educação (tais como psicólogos, no meu caso).

É importante destacar, ainda, que a proposta inicial desse trabalho era investigar o discurso dos professores sobre a inclusão de alunos paralisados cerebrais **sem** outra deficiência associada em escolas regulares. Posteriormente, surgiu a possibilidade de realizar a pesquisa numa escola bilíngüe⁸ localizada no estado do Rio Grande do Sul, o que significaria que as crianças paralisadas cerebrais seriam também surdas.

A perspectiva de mudança dos sujeitos veio acompanhada de uma questão sobre as repercussões que a especificidade da deficiência teria para a discussão da escolarização dos anormais: dentro do referencial teórico foucaultiano, será que haveria mesmo nuances

desenvolvimento ocorre por um caminho diferente nessas crianças: “as repercussões das dificuldades de interação com o meio, derivadas da coreoatetose grave, levam a criança a um processo particular de desenvolvimento, em que são criados novos caminhos a partir do estabelecimento de mecanismos não-convencionais tanto no nível intra quanto no interpsicológico. A criança, apesar das limitações motoras e de fala, constrói e modula seu processo de desenvolvimento, sendo a atividade externa e a ação visível realizadas predominantemente por meio de mediação do outro (...) O presente trabalho permite-nos observar que, caso sejam avaliadas e trabalhadas em situações que não exijam respostas acentuadamente motoras ou verbais, ou que as mesmas sejam realizadas com o uso de adaptações que minimizem dificuldades, as crianças coreoatetóides podem apresentar soluções de problemas no mesmo nível que crianças da mesma faixa etária sem alterações no movimento ou na fala” (p.119-120).

⁶ Dentre algumas definições de autonomia encontradas no dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1999), duas delas podem ser úteis para repensar o sentido em que esse termo vem sendo utilizado na educação especial: “a faculdade de se governar por si mesmo” ou ainda “a condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”. Para Foucault, não é possível conceber um sujeito capaz de escolher as leis que regem a sua conduta; ele não é autônomo, mas capturado por discursos e práticas que produzem um tipo de corpo e um certo tipo de subjetividade.

⁷ Não queremos sugerir, com isso, que há um aspecto cronológico na formação dos discursos que implicaria primeiro a sua construção e depois a sua difusão para os seus locutores. A formação discursiva, conforme foi proposta por Foucault, será descrita no próximo capítulo.

⁸ “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p.310).

diferentes nos enunciados sobre a anormalidade dependendo do quadro clínico em questão? Como pensar o discurso sem atrelar-se aos objetos que possam lhe oferecer uma unidade, ou seja, como os diferentes discursos construíram o que se convencionou de surdez, de deficiência múltipla e em que ponto esses dois objetos se aproximam e se afastam? Como pensar o discurso em termos de dispersão como propunha Foucault na Arqueologia do Saber?

Mais do que permitir que a pergunta de pesquisa inicial se perdesse, a especificidade do local de pesquisa favoreceu que as questões norteadoras (o papel dos saberes psicológicos nas relações de poder; a culpabilização do professor pelo fracasso das práticas inclusivas, a autonomia como objetivo educacional etc.) se entrelaçassem a um novo problema de pesquisa.

O aspecto principal desse novo questionamento girou em torno de se tratar de dois grupos caracterizados pela escola de forma distinta: o grupo dos surdos e o grupo das crianças múltiplas (dentre elas, aquelas com paralisia cerebral e surdez). A minha inquietação não diz respeito a uma suposta diferença entre os grupos *per se*, mas como os vários discursos sobre a diferença se articulam nos enunciados presentes na fala das professoras entrevistadas e nos demais saberes desenvolvidos na e pela escola. Como o discurso sobre a diferença se desloca em diferentes direções e dá suporte a diferentes redes de poder?

Dentro dessa arquitetura discursiva, partindo dos conceitos teórico-metodológicos das fases arqueológica e genealógica da obra de Foucault, procurarei também entender as diferentes posições que este discurso estabelece em relação ao que pode ou não ser dito pelos professores sobre a deficiência múltipla e a surdez dentro das redes discursivas constituídas, produzindo um (e não “o”) aluno com deficiência múltipla e multiplicando os efeitos desse discurso em outras instâncias, tais como a família.

No que diz respeito à estrutura desta dissertação, no primeiro capítulo abordarei o desenvolvimento da trajetória arqueológica desde o início dos seus trabalhos da História da Loucura, quando o autor parecia estar mais próximo da Epistemologia de seus tutores como Canguilhem e Bachelard até seu chegar ao momento em que consegue dar direções mais precisas de como estudar os discursos no seu texto da Arqueologia do Saber. Discutirei, além disso, as limitações da arqueologia e os novos interesses de Foucault que o levaram a investigar as técnicas de poder (disciplinar e biopoder) e utilizá-las como base dos seus cursos do Collège de France.

No capítulo seguinte, abordo as descrições médicas da paralisia cerebral e do quadro

considerado por alguns como de deficiência múltipla. É objetivo desse segundo capítulo, ainda, explorar como o saber médico/psiquiátrico delimita e é delimitado pela configuração do grupo dos anormais e como essa expansão do saber alcança as instituições escolares. Faço referência também às teses e dissertações brasileiras elaboradas entre 1987 e 2003 que trataram das questões da paralisia cerebral.

O capítulo três, por sua vez, apresenta a escola, os alunos e as professoras participantes da pesquisa. Essa descrição do espaço e das personagens, por si só, já permite que alguns questionamentos sobre as relações entre saber-poder aflorem. Justifico também a escolha da entrevista como procedimento de coleta de dados e apresento os demais documentos em que me pautei para compreender os discursos e as práticas escolares.

Já o capítulo 4 tem como finalidade discutir o deslocamento da noção de surdez enquanto deficiência auditiva para um modelo de experiência cultural, considerando como ele repercute dentro de uma escola bilíngüe que atende surdos com outras deficiências associadas e como cria novas relações de poder entre os sujeitos no contexto escolar. O segundo objetivo desse capítulo é analisar, com base nos três tipos de pedagogia apresentados por Varela (1992) - a pedagogia disciplinar, corretiva e psicológica – as estratégias que sustentam a proposta do atendimento especial enquanto desenvolvimento da autonomia desses alunos. Fecho o capítulo problematizando discursos missionários que aparecem nos enunciados retirados das falas das professoras do atendimento especial, colocando em evidência o dispositivo da afetividade para pensar como ele colabora na construção das subjetividades docentes.

Procuro, por fim, abordar algumas implicações da minha posição enquanto pesquisadora nas redes de saber-poder que se formam entre a escola-universidade. Concluo esta dissertação com algumas conclusões tiradas da análise que possam contribuir com a formação de professores no sentido de colocar sob suspeita a ‘revolução educacional’, tão em voga na atualidade, em nome de revoltas diárias da prática cotidiana.

CAPÍTULO 1

FERRAMENTAS PARA ANÁLISE DOS DISCURSOS E PRÁTICAS QUE PRODUZEM O SUJEITO

Ainda que Foucault rejeitasse a idéia de ter seu pensamento categorizado, rotulado (por exemplo, não gostava de ser chamado de estruturalista, pós-estruturalista, ou pós-moderno⁹), vários autores tentaram catalogar a sua obra usando diferentes critérios. Veiga-Neto (2003) deixa claro que a classificação mais comum é aquela pautada no critério cronológico e metodológico, ou seja, a primeira fase sendo considerada como Arqueológica (obras como História da Loucura, As Palavras e as Coisas e Arqueologia do Saber), seguida da fase Genealógica (exemplificada nos debates de Vigiar e Punir, a Ordem do Discurso ou História da Sexualidade I – Vontade de Saber) e, finalmente, a fase Ética (textos como História da Sexualidade III – O Cuidado de Si).

Na opinião de Veiga-Neto, entretanto, essa classificação traria alguns impasses, como, por exemplo, a utilização do critério **método** como uma categoria rígida, herdeira da tradição moderna, sentido esse que não era o pretendido por Foucault. Ou ainda, pela fase Ética não trazer um método novo, podendo ser considerada como uma combinação do método arqueogenealógico. Contribuindo para a dificuldade da delimitação da obra de Foucault em períodos, é importante lembrar que mesmo dentro de uma fase, como, por exemplo, a Arqueológica, há uma mudança de princípios, de objetivos e do sistema de argumentação e justificação que o autor usa para sustentar seu projeto teórico (MACHADO,1982).

Veiga-Neto (2003) propõe, assim, a classificação adotada por Morey (1991) com base na noção de ontologia do presente, ou seja, a idéia de pensarmos **como** chegamos a ser o que somos hoje (e não **o que** somos hoje) sem referência às condições que determinavam a verdade do presente, como uma origem. Conforme Morey (1991, apud VEIGA-NETO, 2003), logo, os primeiros trabalhos de Foucault abordam como o saber constitui os sujeitos (ser-saber), seguidos de como as ações de uns sobre os outros produzem os indivíduos (ser-poder) alcançando a sua etapa final de como as nossas ações em direção a nós mesmos produzem subjetividades (ser-consigo).

⁹ Veiga-Neto (1995) cita uma passagem na qual Foucault diz que Piaget o chama de pós-estruturalista por engano ou por estupidez e que deixava a critério dele qual dos dois haveria sido o motivo.

De fato, num texto escrito como epílogo do livro de Dreyfus e Rabinow chamado Foucault: Um trajetória filosófica - Para além do estruturalismo e da hermenêutica (1995), Foucault esclarece que, apesar da variedade de temas abordados em vinte anos de trabalho e de ser conhecido como um estudioso do fenômeno do poder, a questão central de toda a sua obra são as formas pelas quais, em nossa cultura, **os seres humanos tornaram-se sujeitos**.

De um modo sucinto, a primeira dessas formas analisou como ocorre a objetivação do sujeito do discurso na filologia e na lingüística, ou a objetivação do sujeito produtivo na análise da economia ou, ainda, a sua objetivação na biologia devido ao fato de estar vivo. Na fase seguinte, o autor comenta que o estudo do sujeito se deu a partir da noção de ‘práticas divisoras’, num processo que o divide e o coloca em relação aos outros, objetivando-o, portanto. E, por fim, seu último foco de pesquisa foi o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito, feito aqui a partir do prisma da sexualidade.

Uma vez que o elemento que costurou o estudo da subjetivação foi o “princípio transcendental [da busca] da ordem que rapidamente será traduzido por poder, culminando numa asfixiante teoria da dominação, com que nunca deixará de se debater” (MIRANDA, 1993, apud VEIGA-NETO, 1995, p.16), entende-se a contribuição que o pensamento de Foucault pode ter na compreensão deste sujeito que é o aluno com necessidades especiais:

por ter centrado suas investigações em torno de processos de subjetivação e ter usado o fio do poder para costurar esses processos [que] a perspectiva foucaultiana tem uma importância ímpar para a análise das relações entre sociedade, cultura, educação e subjetividade (VEIGA-NETO, 1995, p.16).

Tendo isso em mente, a intenção deste primeiro capítulo é apresentar as ferramentas de análise a serem utilizadas neste trabalho: o projeto arqueológico de Foucault, enquanto uma ruptura com os referenciais da epistemologia e enquanto construção de uma concepção própria de discurso, permitindo deslocar análises em que o discurso é centrado no sujeito para um modelo discursivo dominado por regras internas, mas numa configuração distinta, por exemplo, daquela do estruturalismo. Num segundo momento, será descrita a transição de Foucault do enfoque meramente discursivo (do enunciável), para uma articulação com as práticas (o visível), aproximando as formações discursivas de práticas de saber-poder. Mais uma vez, então, suas indagações nos permitem entender como o poder disciplinar e biopoder atrelam discurso e prática dentro das instituições escolares.

Entretanto, Veiga-Neto (1995) e Machado (1982) fazem algumas ressalvas quanto à utilização dos princípios foucaultianos indiscriminadamente, seja aplicando-os a áreas que

Foucault não teria trabalhado originalmente, seja provocando generalizações de uma teoria que se restringiu a análises particulares. Do mesmo modo que Dreyfus e Rabinow (1995) problematizam a questão da leitura de Nietzsche pelos intelectuais franceses da década de 70, como um modismo que precisou ser relativizado, tomamos a precaução de expor os limites da teoria foucaultiana em análises sobre a educação, especialmente a educação especial, que brotam da leitura de Foucault, como Machado (2004) deixa claro nessa citação:

embora às vezes suas afirmações tenham uma ambição englobante, inclusive pelo tom muitas vezes provocativo e polêmico que as caracteriza, é importante não perder de vista que se trata de análises particularizadas, que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente sobre novos objetos, fazendo-lhes assim assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade (p.XVI).

1.1. A arqueologia

O projeto arqueológico de Foucault sofreu grande influência da epistemologia a partir dos pressupostos de Bachelar e Canguilhem. Ora aproximando-se deles, ora contrapondo-se a eles, a própria definição dos objetos de análise conduziram Foucault a outros princípios metodológicos, distantes da proposta de seus tutores.

Seguindo os passos da epistemologia, a arqueologia também estabelece as relações conceituais como critério de análise e concebe a ciência como um processo descontínuo, sujeito a rupturas. No entanto, ao pesquisar sobre a constituição das ciências do homem na Idade Moderna, Foucault acaba por se afastar da noção epistemológica que privilegia a análise das ciências em função do saber. Um outro ponto de discordância é a questão da verdade. Para ele, não há discursos mais verdadeiros do que outros e o objetivo da investigação arqueológica não é a produção da verdade da ciência, como Machado afirma neste trecho:

A arqueologia abandona os critérios de verdade definidos pela ciência e, mais ainda, pela atualidade de uma ciência. Ou melhor, desloca duplamente a questão dos critérios: da ciência para o saber e da atualidade para a contemporaneidade. A arqueologia não neutraliza inteiramente a questão da verdade; não parte dela como critério de avaliação do passado da ciência, mas procura defini-la no interior do próprio saber da época estudada, para estabelecer as condições de possibilidade dos discursos enquanto saberes e não suas condições de validade como faz a epistemologia (1982, p. 155).

Mas como se deu o desenvolvimento das suas teorizações sobre a arqueologia, ou qual a trajetória da arqueologia? Ou, seguindo a linha de pensamento de Morey (1991, apud VEIGA-NETO, 2003), como fomos constituídos pelo saber?

Na História da Loucura, o afastamento de Foucault da epistemologia fica claro quando ele propõe uma análise que não se centra nem na cientificidade e nem só no discurso.

Ele afirma que a ciência não é capaz de dar conta de um nível mais profundo de análise das condições históricas de possibilidade da conversão da loucura em doença mental e que o que deveria ser o foco da investigação era como a loucura era “percebida”, anterior e externamente à estruturação de um saber psiquiátrico. Esse nível de análise foi chamado de “**percepção**”, isto é, as **práticas institucionais** de exclusão do louco nas diferentes instâncias – a familiar, a da Igreja, a da justiça.

A sua análise levava em conta, ainda, a combinação entre percepção e **conhecimento**¹⁰, entendido como os discursos teóricos (mas não necessariamente científicos) que permeavam essas práticas acerca da desrazão (a medicina, o direito), bem como as condições sócio-econômicas que permitiram, na Renascença, Idade Clássica e Moderna, as mudanças institucionais e discursivas.

É justamente por se aproximar de uma investigação das práticas que constituem o sujeito, colocando o discurso/saber teórico em segundo plano que Morey (1991, apud VEIGA-NETO, 2003) acredita que a História da Loucura poderia estar mais próxima metodologicamente das obras da fase genealógica do que da arqueológica.

Seu objetivo, portanto, nem era descrever ou explicar o momento da constituição do discurso teórico sobre a loucura e nem fazer uma retrospectiva dos métodos da psiquiatria ao longo da história. Sua metodologia, muito menos, não era feita do ponto de vista de uma história recorrente, nos moldes epistemológicos¹¹, mas de uma recorrência que se faz às avessas. Com isso, quer dizer que não pretende comparar o conhecimento da loucura nos diferentes séculos para julgar, partindo de uma racionalidade, um suposto progresso ou atraso.

No seu segundo livro, Foucault reorganiza as suas questões e o seu objeto de análise, deixando de procurar os critérios externos para julgar a racionalidade de um certo campo de saber. A influência do estruturalismo, como atestam Dreyfus e Rabinow (1995), faz com que Foucault busque uma estrutura profunda, uma ordem sistemática inerente às ciências do homem, e, nesse caso específico, à medicina.

¹⁰ Segundo Machado (1982) as terminologias “percepção” e “conhecimento” são usadas por Foucault de forma confusa, sendo em alguns trechos substituídas pelo termo “experiência”, cujas acepções também são vastas. Ambos os termos acabaram desaparecendo de seus textos. De qualquer forma, a constatação desses dois níveis é um passo importante para as discussões de como a psiquiatria consegue ultrapassar essa dicotomia transformando a percepção social em percepção médica.

¹¹ O olhar recorrente da epistemologia permite, através dos critérios presentes, temporários da ciência (colocados em perspectiva pelo processo dialético), que se descubram, no passado, as formações progressivas da verdade.

Um aspecto da sua análise, no entanto, permanece: a crítica à idéia de um evento fundador, de uma continuidade histórica, da causalidade. Do mesmo modo que na sua análise não se pode considerar que o grande internamento se constituiu como a origem ou o antecedente do hospital psiquiátrico, não foi uma suposta superação dos obstáculos morais e religiosos que permitiu que a medicina mudasse os rumos de sua pesquisa.

Não se pode dizer também que houve uma evolução de uma medicina pautada em análises teóricas, em categorias taxonômicas para outra medicina que se utiliza da anatomia e do exame clínico para elaborar conhecimentos empíricos sobre o corpo. Para Foucault, a transformação não é dicotômica (teoria x prática), ou seja, não se explica pela objetividade que a medicina alcança, mas pelo deslocamento da noção de doença como espécie nosológica ideal para a doença localizada no corpo do indivíduo, real. Em outras palavras, “o que se transformou, portanto, foi o modo de existência do discurso médico no sentido de que este não se refere mais às mesmas coisas e nem utiliza a mesma linguagem” (MACHADO, 1982, p. 98).

Assim sendo, o olhar, que até então se fixava na superficialidade dos sintomas, passa a enxergar a profundidade do organismo doente, corporificando o invisível. Foucault esclarece, contudo, que não se trata de uma concepção semelhante à experiência cartesiana do olhar – não há a luz, a razão, a palavra que funda o olhar; não há a precedência. O olhar e a linguagem estão aqui muito mais próximos do que a percepção¹² e o conhecimento haviam estado na História da Loucura, inclusive porque o olhar não faz referência às práticas institucionais como já descrevemos anteriormente. É nesse espaço que a análise arqueológica deve se pautar.

É possível dizer, ainda, que na análise arqueológica do Nascimento da Clínica a recorrência às avessas desaparece. Nesse texto, Foucault não leva em consideração nem os critérios de cientificidade atuais da medicina para julgar seu passado (nos moldes da epistemologia) e nem critérios retrospectivos para julgar o presente como havia feito na História da Loucura. O que o autor quer (e por isso pode ter sido considerado estruturalista) é estabelecer uma **normatividade** inerente à medicina em diferentes momentos históricos, procurando entender a **mudança de estruturas** que permitiu que a relação entre saber visível e invisível se transformasse, resultando em novas experiências médicas, na reorganização epistemológica da doença e no estabelecimento do *a priori* da medicina.

¹² Para evitar dúvidas sobre o que Foucault pretendia com esse termo, ver nota de rodapé na página anterior.

Em 1966, três anos após o lançamento de seu último livro, Foucault publica *As palavras e as coisas*, onde continua a refinar o que pretende com a teoria arqueológica em oposição à história das idéias e à epistemologia. Nesse texto, procura estabelecer que o foco de suas pesquisas é realmente o saber e não a ciência, distinção essa que será importante na construção do conceito de *episteme*. Tanto Machado (1982) como Dreyfus e Rabinow (1995) concordam que o livro em questão tem uma teorização rebuscada, densa e Foucault parece saber disso, uma vez que, logo no prefácio, já promete examinar “os problemas do método colocados por tal arqueologia” (p.XIX) em um momento posterior.

Foucault pretende estudar a positividade do saber, isto é, o saber tomado como sua própria referência e na sua constituição interna e, portanto, coloca de lado as questões econômicas, políticas, sociais supostamente condicionantes de seu desenvolvimento. Por exemplo, para os historiadores, um saber biológico já estaria presente antes do século XVIII e essas teorizações teriam influenciado as formas posteriores da biologia. Visto de outro modo, a arqueologia questiona que um saber como a biologia só pode ganhar espaço com o desenvolvimento da noção de vida, a qual só aparece a partir das rupturas epistemológicas que atingem a noção de representação presente na história natural.

As contradições entre teorias têm um contorno diferente na arqueologia, são consideradas “efeitos de superfície”. Para analisá-las, é preciso entender que, para além da sua aparência contraditória, pode haver um princípio geral, uma base homogênea, ou esse *a priori* histórico, intrínseco ao saber, que direciona os debates e que é objeto mesmo da arqueologia:

é preciso reconstituir o sistema geral de pensamento cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É esta rede que define as condições de possibilidade de um debate ou problema (...) (FOUCAULT, apud MACHADO, 1982, p.153).

Antes de continuarmos, contudo, é preciso esclarecer o que Foucault entendia por *episteme*. Primeiramente, ele a distingue do saber, definindo-a como

a existência de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *episteme* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber (1999, p.148-9).

Além disso, é justamente a característica de ser global e única numa certa cultura e em certo momento o que permite a ela permear conceitos de diferentes disciplinas, obras e autores e explicitar articulações, semelhanças bem como transformações, num nível que vai

além da heterogeneidade superficial dos discursos, como dissemos anteriormente. Na opinião de Machado (1982), o objetivo de Foucault, com *As palavras e as coisas*, era analisar “as continuidades sincrônicas e as discontinuidades diacrônicas” (p.149). Esse aspecto, por exemplo, foi um dos conceitos que precisou ser revisto por Foucault na *Arqueologia do Saber* – a crítica feita foi no sentido que pudesse estar propondo, com a noção de *episteme*, uma suposta ilusão da homogeneidade dos conhecimentos.

Foi ao desenvolver esse conceito, valendo-se da comparação dos sistemas de saber inerentes às três fases do pensamento ocidental (a Renascença, a Época Clássica e a Modernidade), e focando mais especificamente nesse espaço de transição entre o século XVIII e XIX que Foucault questionou-se: Como as contradições e as heterogeneidades podem ser pensadas? Como conceitos aparentemente desconexos de épocas distintas se enredaram, fornecendo as condições de possibilidade de constituição das ciências humanas?

Conforme afirmam Dreyfus e Rabinow (1995), na época renascentista, foi a busca das semelhanças que orientou a construção do conhecimento. Foucault detalha as formas pelas quais era possível que as coisas fossem semelhantes umas às outras, mas, como nosso objetivo é aprofundar o momento de transição entre idade clássica e moderna, cito apenas um exemplo de como as coisas se emparelhavam, se tocavam: o pecado só podia ser compreendido pelas suas manifestações na matéria – Deus havia aproximado alma e corpo, tornando a primeira espessa, pesada e terrestre.

Já a idade clássica assistiu ao nascimento de um método distinto para conhecer o mundo e o ser, pautado na comparação e ordenação das representações. A questão, agora, era procurar as identidades e diferenças a partir da comparação de um elemento com um modelo intuído da natureza, colocando-o em algum ponto da série, essa evoluindo do mais simples ao mais complexo.

Nessa época, portanto, o homem, que descreve a realidade a partir de uma relação direta, clara com a linguagem, não pode ser concebido como parte integrante desse quadro. Na analogia de Foucault com o quadro de Velásquez, *Las Meninas*, o homem é o pintor que não pode ser representado no ato de pintar, visto que desapareceria atrás da tela no momento da pintura (DREYFUS e RABINOW, 1995). Em outras palavras, não se pode representar o ato de representar, como deixam claro os autores: “Se o esforço essencial da Época Clássica era ordenar as representações num quadro, a única coisa que nesta época não se poderia conseguir era colocar sua própria atividade no quadro assim construído” (p.28).

Essa *episteme*, que propunha que conhecer é discernir, e não mais aproximar,

utilizava o método taxonômico para apreender as igualdades e desigualdades. Foi a partir dela que novas empiricidades puderam aflorar e aí permanecer por 150 anos: a análise das palavras, dos seres e das necessidades, isto é, a gramática, a história natural e análise das riquezas.

Sem que haja uma explicação causal definida¹³, Foucault afirma que, no início do século XIX, aquela *episteme* que não admitia que o homem fizesse parte da construção da representação (ou na analogia do quadro de Velásquez, que não fosse retratado como agente do ato de pintar) passa a sofrer rupturas.

Com o estudo da vida, do trabalho e da linguagem, o homem torna-se objeto de saber, visto que estudar esses objetos é estudar a si mesmo. Por outro lado, se a ordem do mundo não é mais dada por Deus, há a quebra da sua relação de igualdade como um entre os demais seres. No momento em que os objetos requerem o homem, é porque ele é um meio de produção, se situa entre os animais e possui linguagem. Constitui-se, respectivamente, como objeto e sujeito do conhecimento:

Os seres vivos, as riquezas e as palavras não são mais analisados a partir da representação, mas tornam-se coisas, objetos que têm uma profundidade específica enquanto vida, produção e linguagem. Desaparece a análise em termos de identidade e diferenças responsável pela ordenação nas ciências do qualitativo. O saber penetra verticalmente no domínio das coisas, encontra um nível de profundidade onde aparecem objetos empíricos de conhecimento: as ciências empíricas são sínteses (MACHADO, 1982, p. 131-132).

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que os objetos o determinam, pois só através deles se conhece o homem. É importante lembrar que, a partir desse momento, ele perde o acesso à palavra que tinha até então. Ela torna-se, opaca, obscurecida pelos objetos que ele pretende conhecer. Conclui-se, então, que nesse momento o homem emerge como um ser finito, limitado:

Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela como sendo exteriores a si mesmos e mais antigos que seu nascimento, se antecipam sobre ele, sobrecarregam-no com toda solidez e o atravessam como se ele fosse apenas um objeto da natureza (...) A finitude do homem se anuncia – e de uma forma

¹³ Dreyfus e Rabinow (1995) acreditam que a explicação das causas da transição entre períodos não esclareceria o porquê de sua natureza abrupta e inesperada. A teoria foucaultiana sobre a mudança não é explicada em termos de novos temas ou de uma nova racionalidade, mas descrita em cima de uma nova *episteme* que se configura, como Foucault deixa claro neste trecho: “Esse acontecimento um pouco enigmático, esse acontecimento subterrâneo que, nos fins do século XVIII (...) pode, pois, agora ser assinalado na unidade que funda suas formas diversas. Vê-se quão superficial seria buscar essa unidade do lado de um progresso na racionalidade ou na descoberta de um tema cultural novo (...) De maneira mais fundamental, e naquele nível em que os conhecimentos se enraízam em sua positividade, o acontecimento concerne não aos objetos visados, analisados e explicados no conhecimento, nem mesmo à maneira de os conhecer ou de os racionalizar, mas à relação da representação com o que nela é dado” (1999, p. 327-328).

imperiosa – na positividade do saber (FOUCAULT, apud DREYFUS E RABINOW, 1995, p.30-31, grifo meu).

O trecho grifado ilustra um exemplo claro da ambivalência entre a posição simultânea de sujeito e objeto que o homem passa a ocupar, inaugurando a época da interpretação (em oposição à fase renascentista da similitude e ao período clássico da representação): ele é dotado de um saber capaz de lhe revelar certos conteúdos, mas os saberes enquanto tais o atravessam, sem que tenha controle sobre isso e, mais além, o antecedem, negando qualquer possibilidade do homem como origem pura do seu conhecimento.

Kant é coetâneo dessa ruptura da *episteme* – a finitude, que já se manifestava nas empiricidades, agora passava a ser pensada na filosofia a partir de suas conclusões: Kant nos ajuda a entender que os limites do saber fundam sua possibilidade de existência, isto é, se a linguagem não mais esclarecia as representações, cabe ao homem tomar pra si essa função - as obscuridades do objeto em relação ao homem não devem ser vistas como negativas, mas como a condição mesma do saber. Enquanto ser vivo, que produz e tem linguagem, o homem é capaz de estabelecer as suas representações sobre os objetos empíricos. Com isso, não fornece um conhecimento das empiricidades, mas estabelece essa relação externa com os objetos, duplica o empírico e realiza sínteses.

Kant diz, ainda, que a finitude na filosofia é a mesma e a outra que nas empiricidades – a mesma porque tem a mesma espacialidade do corpo, do desejo e da linguagem e outra porque não é externa e só se repousa sobre seu próprio fato. Conforme explicação de Foucault,

(...) ao mostrar que o homem é determinado, trata-se, para ela (a analítica da finitude) de manifestar que o fundamento destas determinações é o ser mesmo do homem em seus limites radicais; ela deve manifestar também que os conteúdos da experiência são, já, suas próprias condições, que o pensamento traz, antecipadamente, o impensado que lhe escapa e que ele tenta sempre alcançar; ela mostra como esta origem, da qual o homem nunca é contemporâneo, lhe é ao mesmo tempo retirada e dada como iminência; em suma, trata-se sempre para ela de mostrar como o Outro, o Longínquo, é antes, o mais Próximo e o Mesmo (apud DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 34).

A analítica da finitude não seria, portanto, uma restrição do conhecimento **imposta ao** homem, já que ele ocupa um lugar importante no quadro dos seres, mas uma limitação **determinada pelo** homem, que agora busca o conhecimento a despeito de (e, por que não, graças à) suas limitações. Segundo Rajchman (1987), o que Foucault tenta mostrar é

como os desenvolvimentos no modo como concebemos a nossa economia, linguagem e biologia nos forçam a um reconhecimento de nossa natureza finita; como novas espécies de conhecimento acerca de nossas anormalidades requerem que questionemos as nossas idéias sobre nós próprios como agentes autônomos (...)

(p.87).

A conclusão a que Foucault chega é que é nesse espaço entre a noção de finitude como limitação e a finitude como fonte de todos os fatos que as ciências humanas podem nascer ou, ainda, esse “duplo modo de ser do homem no saber da modernidade é o *a priori* histórico constitutivo das ciências humanas” (MACHADO, 1982, p.142). Conseqüentemente, o que caracteriza as ciências humanas não é a especificidade do seu objeto de estudo como querem crer os historiadores das idéias, inclusive porque o homem também é objeto das ciências empíricas. O resultado da noção de finitude como limitação e fonte é, nas palavras de Dreyfus e Rabinow (1995, p.34) o aparecimento do homem como “fato, entre outros fatos, para ser estudado empiricamente e, além disso, como a condição transcendental de possibilidade de todo conhecimento” (**o duplo empírico-transcendental**); “como cercado por aquilo que não se pode esclarecer (o impensado) e, além disso, como um cogito potencialmente lúcido, fonte de toda inteligibilidade” (**o duplo cogito-impensado**); e “como produto de uma longa história cujo início nunca poderá alcançar e, além disso, paradoxalmente, como a fonte desta mesma história” (**duplo recuo-retorno da origem**).

Dentro da história do pensamento moderno, Foucault mostra as diversas tentativas de superar os duplos, seja assimilando o transcendental ao empírico (os estudos da percepção propunham que a nossa sensibilidade nos dá a forma do saber) ou absorvendo o histórico no transcendental (a crença na existência de uma verdade acessível pela história, como fez Marx).

Numa visão foucaultiana, contudo, a tentativa de afirmar e negar a finitude do homem está fadada ao fracasso, ao mesmo tempo em que o discurso sobre o homem se desintegra. Ainda no seu ponto de vista, não existiria uma forma de ultrapassar esse duplo, restando, apenas, a possibilidade de descartar o discurso antropológico e a necessidade de nos colocarmos a pergunta sobre a real existência do homem.

Esse é um ponto controverso da obra de Foucault – sua pretensão não foi apenas descrever a constituição das ciências humanas, mas também a sua condição de desaparecimento. Pelo exposto aqui, pode-se dizer que, além da sua globalidade e da sua profundidade, a *episteme* também pode ser caracterizada pela sua transitoriedade. Se Foucault mostra que o homem é uma invenção recente, só nasce no século XIX, desmonta a ilusão de que sua soberania possa perdurar para além dessa *episteme*, incomodando, assim, muitos teóricos e chegando a ser acusado de anti-humanista.

Ao escrever A Arqueologia do saber, em 1969, Foucault se considerava desperto do

sono antropológico: sua análise evitou procurar um sentido a partir de um sujeito autônomo e transcendental (como pregava a fenomenologia), bem como se afastou do estruturalismo (pelo menos o atomista¹⁴), segundo o qual a noção de sentido ficava em suspenso em função de regras que organizam o comportamento humano e suas transformações. Além disso, também se distanciou da hermenêutica heideggeriana que pensava um sentido mais profundo mascarado, do qual os atores sociais teriam pouca ou nenhuma consciência.

Todas as teorizações do livro são apresentadas a partir daquilo que a arqueologia, os saberes, o discurso e o enunciado não são, como se Foucault não quisesse deixar dúvidas de que lugar falava¹⁵ e em que se diferenciava não só da fenomenologia, mas também das correntes que representaram uma reação a ela, como o existencialismo e o estruturalismo.

Para formar seu cabedal conceitual, em alguns momentos o autor retoma certos aspectos da filosofia analítica da linguagem. Assim como Searle (apud DREYFUS E RABINOW, 1995), Foucault acreditava que a existência de um significado literal nos isenta do aprofundamento da busca de um sentido profundo, e que alguns atos discursivos só se tornam possíveis dentro de uma rede construída por outros atos discursivos.

Por outro lado, enquanto Searle se interessava em analisar como o ouvinte compreende os atos de fala da vida cotidiana, Foucault estuda as práticas discursivas enquanto atos de fala sérios, isto é, atos discursivos realizados por peritos quando falam como peritos, os quais se distinguem dos atos de fala da vida cotidiana. Desse modo, o filósofo francês “restringe suas análises aos atos de fala sérios das ‘dúbias’ disciplinas que vieram a ser chamadas ciências humanas” (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.XX) para demonstrar como as ciências do homem, por exemplo, podem ser consideradas como sistemas autônomos de discurso. Além disso, a preocupação do arqueólogo ao tratar dos discursos das ciências humanas é

(...) evitar tornar-se envolvido em argumentos sobre se o que elas afirmam é verdade, ou até mesmo se duas assertivas fazem sentido. Preferivelmente, ele [Foucault] propõe tratar tudo que é dito nas ciências humanas como um ‘discurso-

¹⁴ Foucault se aproxima menos de um estruturalismo atomista, que reconhece as partes independentes de sua relação com o todo, e mais de uma proposta em que as peças só podem ser delimitadas a partir do todo, o chamado estruturalismo holístico. Entretanto, a grande diferença entre esse último e a arqueologia está no fato de que o estruturalismo holístico vê as peças enquanto possibilidades virtuais que podem se concretizar, ao passo que o arqueólogo rechaça o corte entre o virtual e o real – só existe o real, o dito. Dreyfus e Rabinow (1995) definem o estruturalista como aquele que estuda as possibilidades e o arqueólogo como o estudioso da existência.

¹⁵ O compromisso do autor com um livro sobre os “problemas do método” já havia sido firmado no prefácio das palavras e as coisas, mas A arqueologia do saber traz, principalmente, respostas às questões colocadas pelos debatedores de Foucault da Ecole Normale Supérieure e da Revista Esprit (MACHADO, 1982, p.159-160). Na verdade, ele usa o conjunto de enunciados das ciências humanas para testar o seu novo método arqueológico.

objeto'. Foucault esclarece que seu método arqueológico, já que deve permanecer neutro no que concerne à verdade e o sentido dos sistemas discursivos que estuda, não é outra teoria sobre a relação das palavras e coisas (...) é uma teoria sobre o discurso – ortogonal a todas as disciplinas, com seus conceitos aceitos, sujeitos legitimados, objetos inquestionados e estratégias preferidas que produzem afirmativas justificadas de verdade (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.XX).

Considerando a ineficácia de uma análise em termos do progresso científico e lembrando que os critérios de significado e verdade estão suspensos, Foucault procura fazer a análise das discontinuidades assim como havia aprendido com os epistemólogos: não há disciplina que mantenha as mesmas características em termos de objetos, métodos, conceitos e tipos de descrição com a evolução através dos tempos; mesmo num período dado, os objetos sofrem transformações e substituições. É, portanto, com base nessa constatação empírica pura que Foucault tenta explicar como, a despeito das transformações e mudanças nas disciplinas, é possível encontrar uma unidade discursiva.

Os seus pressupostos de partida são que 1) os atos discursivos sérios devem revelar os princípios de sua própria unidade autônoma e que 2) esses atos sérios não podem ser isolados uns dos outros para serem descritos e sim estudados em termos da rede das práticas discursivas formadas, mas que, nessa análise, 3) podemos isolar grupos ou sistemas de enunciados de seu fundamento prático, ainda que, para os locutores, os enunciados aparentemente dependam das práticas não-discursivas.

Foucault parte, então, para o exame crítico das categorias que usualmente explicam a unidade do discurso e começa pela hipótese de que aquilo que os une seria a referência a um mesmo objeto. Para mostrar que não pode haver um objeto independente do discurso em que ele aparece, Foucault coloca em xeque as suas próprias concepções iniciais sobre a loucura, a qual era entendida como um mesmo fenômeno psicopatológico que se manifestava de formas diversas e era descrito por enunciados distintos. Conforme explica Machado (1982), “não é a unidade do objeto loucura que constitui a unidade da psicopatologia. Ao contrário, é a loucura que foi construída pelo que se disse ao seu respeito, pelo conjunto destas formulações” (p.161-162).

Da mesma forma, não é possível fazer a análise do campo semântico para descobrir os significados ocultos de certos objetos (tais como, por exemplo, a neurose e a psicose). Na visão do autor, é preciso desfazer o laço entre as palavras e as coisas e

substituir o tesouro enigmático das “coisas” anteriores ao discurso pela **formação regular dos objetos** que só nele se delineiam; definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os

enterre na profundidade comum de um solo originário, mas desenvolva o nexo das **regularidades que regem sua dispersão** (FOUCAULT, 2005a, p. 53-54, grifos meus).

A segunda hipótese de Foucault foi elaborada a partir da constatação de que a medicina se organizava não apenas como um conjunto de enunciados descritivos, mas também por narrativas biográficas, dados estatísticos, verificações experimentais, dentre outros. Destarte, pode-se dizer que a unidade também não está na forma ou no tipo de encadeamento dos enunciados. Se a configuração dos objetos pode ser descrita por certas leis discursivas, uma vez que não há objetos fixos, o mesmo se dá com as diferentes modalidades enunciativas: não há enunciados homogêneos, mas atos de fala sérios que dependem, por exemplo, de quem fala, dos lugares institucionais de onde o falante obtém seu discurso e as posições ocupadas pelo sujeito do discurso. A articulação entre enunciados (como na medicina clínica do século XIX) é determinada pelas regras que regem, organizam e regulam essa coexistência de formas diversas.

A terceira hipótese contesta a idéia de unidade do discurso a partir de um núcleo conceitual duro, de onde outros conceitos compatíveis emergiriam, ou de regras de formação de conceitos disponíveis na consciência dos indivíduos. Segundo Foucault, não se deve tomar como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, nem a obra de um certo autor e nem uma ciência em um dado período. Ele procura fazer a análise num nível pré-conceitual, ou seja, referindo-se “ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido” (2005a, p. 66). Dessa forma, o que ele chama de nível pré-conceitual não são nem as estruturas ideais e nem a gênese empírica das abstrações – são regras do discurso que se impõem àqueles que falam desse campo discursivo e que têm validade em domínios específicos.

Finalmente, a hipótese de que a individualização dos discursos poderia ser justificada pela presença de uma estratégia ou tema comum a eles é também refutada. Isso fica claro, por exemplo, quando Foucault constata que o mesmo tema da evolução deu lugar a campos de objetos e conceitos distintos nos séculos XVIII e XIX: inicialmente, esse tema estava muito mais relacionado às questões filosóficas, da cosmologia, do parentesco das espécies desde o início dos tempos do que à biologia darwiniana do século XIX, a qual se preocupava com a descrição dos grupos descontínuos e da análise da interação entre os organismos.

Na verdade, a individualização dos discursos dar-se-á se pudermos mostrar que diferentes estratégias derivam de um mesmo jogo de relações, as quais levam em consideração os pontos de difração possíveis do discurso, isto é, essa capacidade que o discurso tem de “(...) reanimar temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar

lugar a interesses inconciliáveis, de permitir, com um jogo de conceitos determinados, desempenhar papéis diferentes(...)" (FOUCAULT, 2005a, p.39-40). Dito de outro modo, é preciso analisar a propriedade que os discursos têm de criar um campo de opções possíveis.

É importante pontuar que tanto os objetos, quanto as modalidades enunciativas e os conceitos já haviam sido abordados por Foucault em obras anteriores, enquanto que a questão das estratégias havia sido pouco teorizada por ele. Dreyfus e Rabinow (1995) acreditam que este será mesmo o foco da próxima etapa da obra foucaultiana: as estratégias ganham centralidade como "o verdadeiro sustentáculo da atividade discursiva" (p.88), permitindo tematizar de perto as relações entre práticas discursivas e não-discursivas.

Após desmanchar as noções tradicionais de unidade do discurso, no final da primeira parte da Arqueologia do Saber, Foucault avança no sentido de discutir quais as conseqüências dessas rupturas para a sua teoria do discurso. Agora que o autor mostrou que a medicina clínica, a economia política e a história natural parecem ser uma dispersão de elementos (pelas suas falhas, desordens, incompatibilidades, substituições), ele afirma, ao mesmo tempo, que elas podem ser descritas em sua singularidade se estabelecermos as regras segundo as quais são formados seus objetos, conceitos, enunciações e opções teóricas.

É a partir do conceito de dispersão que Foucault explica a relação que se configura entre os enunciados, isto é, se for possível descrever entre eles um sistema de dispersão e ainda se entre os conceitos, objetos, tipos de enunciação e temas houver uma regularidade, é possível detectar uma formação discursiva¹⁶.

Mas como ocorre a articulação entre esses níveis (objetos, tipos de enunciados, conceitos e estratégias)? Seriam eles independentes uns dos outros ou estariam organizados numa relação de hierarquia? De fato, trata-se de um sistema vertical de dependências. Por um lado, há uma hierarquia de relações, já que certos objetos regulam quais modalidades de enunciação são excluídas ou estão implícitas, enquanto certas posições de sujeito também ditam a coexistência ou exclusão de certos enunciados. Nas palavras de Foucault (2005a), "todas as posições do sujeito, todos os tipos de coexistência entre enunciados, todas as estratégias discursivas não são igualmente possíveis, mas somente as que são autorizadas pelos níveis anteriores" (p.81). Por outro, Foucault admite que os níveis inferiores não estão

¹⁶ Conforme Machado (1982), a formação discursiva é esse conjunto das "regras que disciplinam objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas e caracteriza o discurso como regularidade" (p.163). Ainda na opinião do autor, na Arqueologia do saber a análise das formações discursivas está relacionada a uma nova concepção de *episteme*, a qual difere daquela apresentada nas palavras e as coisas. Por *episteme*, Foucault entende não mais esta suposta homogeneidade que ordena os saberes, mas "o conjunto das relações que se pode descobrir em determinada época entre as ciências quando são analisadas no nível das regularidades discursivas" (apud MACHADO, 1982, p.173)

livres daqueles superiores e cita exemplos de como as escolhas teóricas podem fazer uso, a partir de certas regras discursivas, desse ou daquele conceito.

Conforme o exposto, Foucault parece atribuir um papel central às práticas discursivas, as quais contam, inclusive com uma certa autonomia. Todavia, mesmo essas relações verticais que regem os discursos não podem ser pensadas em termos de idealidade. As normas de seriedade do discurso só podem ser estabelecidas por relações que se dão entre relações primárias, as quais independem do discurso (relações entre instituições, processos econômicos, técnicas, formas de comportamento) e secundárias (relações que levam em consideração como e de onde os locutores se referem a certos objetos). Portanto, as relações discursivas são uma função das relações primárias e secundárias. Como essa função ocorre é um aspecto da teoria arqueológica a que Dreyfus e Rabinow (1995) atribuem um papel fundamental:

Qualquer teoria que afirma, por um lado, que a prática discursiva é autônoma, mas ao mesmo tempo, pretende mostrar que a ‘autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, no entanto, um estatuto de pura idealidade e de total independência histórica’ deve explicar como as relações discursivas primárias interagem com as secundárias (p.71).

A preocupação em explicar como as relações se estabelecem não parece estar presente na Arqueologia do saber, porém. Ainda que acredite que essas práticas sofram efeitos de elementos não-discursivos, ele quer provar a primazia das relações discursivas, capazes de influenciar todas as outras relações, mesmo as não-discursivas. Em outras palavras, “apesar de o que foi dito depender de outra coisa além de si mesmo, podemos dizer que o discurso dita os termos de sua dependência” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p.72).

Um exemplo citado por Dreyfus e Rabinow (1995) ilustra os limites do modelo teórico da arqueologia para se compreender as relações entre discursivo e não-discursivo. De forma sucinta, mesmo que o funcionamento da universidade dependa de certas relações primárias (práticas institucionais, arquitetônicas, econômicas, acadêmicas), o que o sustenta é uma “idéia de universidade”, que está presente nos discursos dos sujeitos engajados nesse espaço, mas que, ao mesmo tempo, é condicionada por algo mais. O discurso pode até ser aquilo que os sujeitos pensam sobre a educação superior, mas o que de fato organiza as relações são as regras que permitem qual tipo de discurso sobre a educação pode ser aceito e considerado seriamente num determinado período.

Foucault não nega, entretanto, que deva haver um “chão” (fatores primários) sobre o qual o discurso se articula, mas ao admitir esse pressuposto, o autor não quer atribuir uma

explicação causal ou uma origem do discurso: “se (a arqueologia) mantém em suspenso tal análise causal, se ela quer evitar a conexão necessária para o locutor, não é para assegurar a independência soberana e solitária do discurso; é para descobrir o domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva” (apud DREYFUS E RABINOW, p.75).

Ao mesmo tempo em que a sua intenção era olhar os enunciados enquanto uma descrição pura, Foucault não quer simplesmente estabelecer diferenças nos moldes estruturalistas e muito menos elencar as diversas condições de possibilidades. O que o autor pretende é falar das regularidades das transformações que **efetivamente** acontecem. Trata-se muito mais de condições de **existência** do discurso do que de **possibilidades**. Por outro lado, em outros momentos Foucault dá a idéia de que são essas regularidades que determinam o surgimento dos discursos, enveredando para uma noção de um *a priori* explicativo e não *post hoc* descritivo.

É obvio que as regularidades das práticas discursivas não são acidentais, mas também não são determinadas pelas subjetividades dos locutores e nem diretamente influenciadas por elementos não-discursivos, como procurei explicar anteriormente. A saída para esse impasse é a idéia de que as regularidades são sistemas autônomos, que se auto-regulam, ou como explicam Dreyfus e Rabinow (1995): “apesar dos fatores não-discursivos apresentados sob a forma de práticas sociais, institucionais e pedagógicas e de modelos concretos introduzirem-se constantemente na análise de Foucault (...) [ele] deve localizar a produtividade do poder revelada pelas práticas discursivas na regularidade destas mesmas práticas” (p.95).

Uma outra questão problemática sobre a proposta de uma descrição pura é a possibilidade do arqueólogo fazê-la de forma desvinculada, desse lugar que Foucault chama de espaço branco¹⁷. Se o autor se afasta da perspectiva epistemológica de busca da racionalidade científica e dos critérios de normatividade das ciências em nome de uma investigação que estabelece diferenças entre os saberes, os discursos-objetos, será que o estudo da dispersão pode mostrar alguma diferença importante? Afinal, como criar suas categorias de análise, como se fazer inteligível desse lugar mudo?

¹⁷ Seja traduzindo a expressão por “**espaço branco**” (FOUCAULT, 2005a) ou “**espaço em branco**” (apud DREYFUS e RABINOW, 1995), penso que o que Foucault quer enfatizar é o vazio do espaço de análise; não há um sistema de crenças do sujeito a ser reavido, não há prática que doa sentido às palavras; não há nem o arqueólogo, já que ele se encontra do lado de fora do discurso. De fato, só há a materialidade do acontecimento discursivo na forma de sua enunciação. “Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir **uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças**; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão – tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda” (FOUCAULT, 2005a, p.19, grifo meu).

O foco nas regularidades discursivas e a posição do arqueólogo longe do significado e da verdade são duas questões fundamentais para o debate sobre a existência de uma diferença radical entre a arqueologia e as ciências humanas, tão enfatizada por Foucault. Além disso, até que ponto esse filósofo francês, nessa obra, não recai nos duplos (pelo menos dois deles) que havia criticado anteriormente?

Retomando o que disse nos parágrafos anteriores, para a arqueologia, se as regras do discurso não existem em algum lugar e muito menos na consciência de quem fala, elas não são regras que os locutores obedecem, mas regras presentes no discurso. No entanto, Foucault não teoriza sobre o que determinam as regularidades discursivas, restringindo-se a pensá-las como regularidades que se auto-regulam (em parte, por querer evitar a noção estruturalista de um sistema governado por leis e avançar para uma versão da autonomia discursiva conforme postulavam os pós-estruturalistas) e nem explicita como se dão as influências do não-discursivo, da prática nos enunciados, na teoria. Ao propor, então, que as regras da formação discursiva encontram-se no próprio discurso, mas funcionam como sua própria condição de existência, ou seja, ao oscilar entre a idéia das regras como descritivas e prescritivas, Foucault teria acabado repetindo o duplo empírico/ transcendental.

Dreyfus e Rabinow (1995) discutem que as humanidades postulam a presença de um impensado como condição humana e fazem dele o seu objeto de estudo (o cogito). Como vemos na citação de Foucault recuperada pelos autores, temos que “há ciência humana não em toda parte onde se questiona o homem, mas onde se analisam (...) normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos” (p.106). Comparado com o intelectual das ciências humanas, não seria, da mesma forma, papel do arqueólogo trazer à tona essas regras do discurso, tão estranhas àqueles que as utilizam? Dito de outro modo, se substituíssemos as palavras “ciência humana” por “arqueologia” e “consciência” por “discurso”, não estaríamos diante do objetivo da arqueologia?

Mas a similaridade entre a arqueologia e o duplo cogito/impensado fica ainda mais visível na medida em que se faz necessário que tanto os locutores quanto o arqueólogo se encontrem em posições diferenciadas frente aos discursos: para os primeiros, é essencial que haja o engajamento nessa que é a “ilusão” do significado sério; para o arqueólogo, por sua vez, é importante manter a eterna promessa de libertação da ilusão de verdade, mas nunca permitindo que ela aconteça, de modo que esse campo de significados ingênuos seja mantido; ao mesmo tempo, ao se situar fora do significado sério, nesse espaço em branco, o

arqueólogo está impedido de participar dos debates sobre esses monumentos mudos que estuda, já que se posiciona como um observador desvinculado. Dreyfus e Rabinow (1995) esclarecem que, mesmo que o arqueólogo compartilhe das convicções de sua época,

ele tem que se tornar um observador desprendido de todos os atos discursivos sérios. A dupla colocação em parênteses da verdade e do sentido de todos os significados sérios, que lhe permitiu evitar as ilusões dos locutores sérios, também o impede de fornecer alguma teoria das questões sociais que deveriam ser consideradas seriamente e de como se poderia esperar resolvê-las (p.107)

Por fim, uma vez que o trabalho de Foucault se afasta de uma concepção de história vista como um mundo original inacessível e de uma realidade não-lingüística, pré-lingüística ou uma percepção silenciosa que pode ser resgatada, assim como proposto pela fenomenologia e pelo existencialismo, pode-se afirmar que Foucault não recai no duplo do retorno e do recuo da origem. De fato, não há intenção de recuperar o significado profundo do discurso e restituí-lo aos seus locutores, e nem a “busca do recuo sem fim em direção ao passado e ao futuro, mas, antes [a arqueologia] separa os verdadeiros acontecimentos históricos como uma evidência da possibilidade de uma relação diferente do discurso com o ser” (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.109).

Tendo essa noção de história sem ruptura em mente, pode-se considerar a arqueologia como “uma disciplina a-histórica, com uma linguagem técnica a-histórica, que pode avaliar e ordenar a história precisamente porque não está na história” (DREYFUS e RABINOW, p.109). Se Foucault repete os duplos empírico-transcendental e o cogito-impensado, não faz o mesmo com o recuo-origem. A questão que fica, segundo os autores, é se essa “tentativa de fundar o saber no sujeito individual a-histórico” (p.109) não deve ser revista em nome de uma leitura que privilegie a interpretação da cultura e da história.

Na conclusão da Arqueologia do Saber, contudo, Foucault parece abrir caminhos para uma revisão de alguns dos seus pressupostos centrais tais como: uma suposta recusa em atribuir uma historicidade ao sujeito do discurso, o papel primordial das regras discursivas invés de uma relação mais próxima entre teoria/prática, a dimensão política do método arqueológico e a questão da liberdade. Em resposta às questões levantadas por um debatedor imaginário (ou nem tão imaginário assim, se forem considerados todos os seus críticos) no capítulo final deste livro, Foucault se justifica:

se suspendi as referências ao sujeito falante, não foi para descobrir leis de construção ou formas que seriam aplicadas da mesma maneira para todos os sujeitos falantes, nem para fazer falar o grande discurso universal que seria comum a todos os homens de uma época. Tratava-se, pelo contrário, de mostrar em que consistiam as diferenças, como era possível que homens, no interior de uma mesma prática discursiva, falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias; tratava-se, também, de mostrar em que as

diferentes práticas discursivas se distinguíam umas das outras; em suma, não quis excluir o problema do sujeito; quis definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos” (2005a, p. 224-225).

E em relação à questão sobre como interpretar as mudanças no campo científico e no campo dos discursos, Foucault ironiza:

que status político pode dar ao discurso se nele só vê uma transparência diminuta que cintila por um instante no limite das coisas e dos pensamentos? (...) Qual é, pois, o medo que o faz responder em termos de consciência, quando lhe falam de uma prática, de suas condições, de suas regras, de suas transformações históricas? A essa questão, estou certo de que a única resposta é política. Mantenhamo-la, por enquanto, em suspenso (p.234-235).

Na verdade, ele sabe que há uma questão política que o aguarda, uma questão política que ele precisará aprofundar, mas prefere deixá-la em suspenso, para “retomá-la logo e de outro modo” (p.235). De fato, é exatamente a partir da revisão dos limites do anti-humanismo, assim como ele havia proposto, que Foucault segue seu caminho.

Quando Foucault começa insistindo na importância da prática, ele repudia correspondentemente a linguagem, quer como modelo, quer como um objeto dessa análise. Em especial, a ênfase no discurso não conseguiu apreciar fatos históricos óbvios acerca das “novas ciências do homem” em nosso período – novos tipos de “política”, novos tipos de ação, novos modos de abordar as coisas (...) Assim, o conceito de prática introduz uma nova política do saber, que o idealismo discursivo de sua obra anterior não permitira a Foucault analisar (RAJCHMAN, 1987, p. 101)

Se, por um lado, a arqueologia permite, até certo ponto, desvincular teoria e prática, para isolar discursos-objetos, a genealogia funcionará como ferramenta para investigar as práticas a partir do seu próprio interior, e ambas passarão a se complementar daqui para frente. A leitura dos textos de Nietzsche e a nova conotação que Foucault dá aos conceitos genealógicos caracterizam uma nova etapa no seu pensamento sobre os saberes e, conseqüentemente, sobre o sujeito. Na verdade, é disso que tratarei a seguir.

1.2. A genealogia

Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são numa dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas, abolir as outras (...) a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do “agonismo” entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente essa tarefa política inerente a toda existência social (FOUCAULT, 1995, in DREYFUS E RABINOW, p.246).

Em 1970, Foucault é convidado para assumir o posto de Jean Hippolyte junto ao

Collège de France, tornando-se responsável pelos cursos anuais que lecionará até pouco tempo antes de sua morte em 1984. Nessa época, Foucault retoma a promessa feita no final da *Arqueologia do Saber* e se debruça sobre a importância política da filosofia anti-humanista delimitada por ele. Até aquele momento, a arqueologia tinha permanecido um pouco vaga enquanto instrumento de luta política. Segundo Rajchman (1987), a linha anti-humanista seguida especialmente por Heidegger e Nietzsche, que havia sido utilizada pelos intelectuais nazistas, foi condenada frequentemente como uma espécie de negação totalitária da liberdade individual.

Mas como Foucault revê sua posição? Como assimila um caráter libertário a sua análise do anti-humanismo? Retomando brevemente as discussões das Palavras e as Coisas, ele já havia dito que Marx não poderia ter inventado o “continente história”, já que o marxismo só poderia ter sido pensado dentro da *episteme* do século XIX¹⁸. Desde aquela obra, o filósofo francês mostra a importância de não se pensar esperança revolucionária atrelada à noção de finitude constitutiva.

O que Foucault faz, então, é “usar”¹⁹ a genealogia nietzscheana para, ao contrário, problematizar as formas por meio das quais a nossa concepção de mundo nos é dada historicamente. Essa seria uma transição do tema da liberdade como projeção do mundo, assim como defendia Sartre, para a noção de liberdade política dentro de um quadro anti-humanista de referência. Ao atribuir um objetivo crítico à investigação arqueológica, busca “uma análise para a revolta e controvérsia em torno do problema da subjetividade em nossa vida política e cultural” (Rajchman, 1987, p.99). Em outras palavras, Foucault quis desantropologizar as nossas utopias e separar a nossa liberdade dos postulados filosóficos acerca da nossa natureza, explicando que

as filosofias humanistas tentaram compreender o problema da subjetividade por um modo funcional que introduz modelos de alienação ou repressão de uma autêntica subjetividade filosoficamente garantida. Mas a filosofia anti-humanista de Foucault prefere entender a problematização da subjetividade em termos históricos como uma questão acerca da nossa liberdade real, não da fundacional (Rajchman, 1987, p.105-106).

¹⁸ Para Gregolin (2004), não reconhecer o corte epistemológico realizado por Marx foi o ponto crucial de desavença entre Foucault e Althusser: “Para Foucault, o marxismo está no pensamento do século XIX como um peixe dentro d’água, isto é, em qualquer outro lugar ele deixa de respirar (...)” (p.116).

¹⁹ Para Rajchman (1987), o que Foucault fez com os textos de Nietzsche exemplifica o princípio do comentário, que é o mecanismo segundo o qual certas narrativas se conservam, ou seja, o discurso tem a garantia de que certos atos de fala serão repetidos, transformados ou falados sobre (DIAZ, 1999). Essa característica dá um caráter de dito ao discurso, mesmo que o discurso ainda esteja por dizer: “um comentário não será outra coisa senão a reaparição, palavra por palavra (mas desta vez solene e esperada), daquilo que ele comenta” (FOUCAULT, 2004b, p. 23). De fato, é algo além do texto, mas que existe contanto que a sua condição seja dita e realizada.

Ao retomar a leitura dos textos de Nietzsche que tratam da origem da moralidade, do castigo e da justiça, Foucault (2004a) discute três conceitos importantes: as noções de origem, de proveniência e de emergência que serviram de base para o desenvolvimento das suas pesquisas posteriores sobre as relações entre poder, saber e corpo. Dreyfus e Rabinow (1995) lembram que nem sempre Foucault concorda com Nietzsche²⁰ na medida em que, por exemplo, o filósofo alemão apresenta a moralidade e as práticas sociais fundadas nas táticas de autores individuais.

A partir de Nietzsche, Foucault conclui que a pesquisa das origens, ao invés de revelar a perfeição mascarada do começo, nos apresenta que a identidade das coisas é constituída pela discórdia, pelo disparate. Fazer a genealogia da moral, dos valores, do conhecimento “não será, portanto, partir em busca de sua origem, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos, prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade (...)” (2004a, p.19). Como fica claro nesse trecho citado, a história ganha um papel importante na genealogia, uma vez que “o genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma” (2004a, p.19)

Já a apropriação do conceito de proveniência por Foucault nos permite pensar não as características gerais que permitem associar um elemento ao outro, não as semelhanças e a unificação, mas como se deu a **proliferação** dos acontecimentos através dos quais (ou graças aos quais ou contra os quais, quem sabe) um conceito foi formado. Segundo Foucault (2004a), “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (p.21). O autor vai mais além e mostra que o corpo funciona como superfície de inscrição da proveniência porque é nele que esta herança (as falhas, fissuras, as camadas heterogêneas) se objetiva:

sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam insuperável conflito (p.22).

O terceiro ponto da genealogia, levantado por Foucault, diz respeito à emergência. Se, por um lado a metafísica procurava a finalidade escondida por trás dos acontecimentos, a

²⁰ Dreyfus e Rabinow (1995) aprovam a interpretação feita por Foucault sobre o pensamento nietzscheano, ainda que ler esse autor na França dos anos setenta era um modismo que resultou em vários “tipos” de comentários, os quais nem configuravam interpretações confiáveis da obra do autor.

genealogia desestabiliza essa noção e propõe a emergência como a entrada em cena de forças que regulam a lei de um aparecimento. Essa luta se desenrola num ‘não-lugar’ definido pelo espaço ou interstício criado pelos adversários. Dessa forma, pode-se dizer que a cada momento da história, a dominação se fixa num ritual meticuloso de poder:

o grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que a utilizam, de quem disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto (...) as diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas. (...) se interpretar é se apoderar de um sistema de regras que não tem significação essencial e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o dever da humanidade é uma série de interpretações (FOUCAULT, 2004a p.25-26).

O objetivo de Foucault nesse artigo é, além disso, diferenciar o papel do genealogista, defensor de uma história efetiva e dos historiadores tradicionais. Assim, o que se conclui dos três novos usos que a história admite (o seu uso paródico, a dissipação das identidades e a necessidade do sacrifício do sujeito do conhecimento) é que a genealogia colocará em discussão as formas pelas quais as máscaras nos proíbem de nossas identidades, e pelas quais a paixão do conhecimento conduz à submissão do corpo:

De acordo com Foucault, Nietzsche parece estar dizendo não apenas que o corpo pode ser usado e vivenciado de diferentes maneiras e que os desejos são mudados pelas interpretações culturais, mas também que cada aspecto do corpo pode ser totalmente modificado de acordo com as técnicas apropriadas (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.123).

Será no livro *Vigiar e Punir* que Foucault aprofundará as conexões entre corpos, saberes e técnicas de dominação. Por exemplo, o autor descreve minuciosamente os procedimentos do poder disciplinar que retiram qualquer dimensão significativa dos movimentos dos soldados, fragmentando seus corpos em unidades treináveis e produtivas.

Recapitulando o que foi dito desde a introdução desta dissertação, vê-se que a arqueologia teve seus diálogos e seus conflitos com a epistemologia, especialmente pela segunda se dedicar ao estudo da ciência (e não dos saberes) e por fazê-lo por um viés externo, sendo ela mesma uma filosofia da ciência. Visto por esse ângulo, ambas tentam proceder diferentemente ao negar a busca das origens e dos fundamentos do conhecimento. A partir desse momento, entretanto, a oposição em relação à epistemologia vai mais longe, como explica Veiga-Neto (1995): “qualquer base em que se assente o conhecimento tem que ser pensada do lado de fora dos saberes, do lado do poder. E ambos – poder e saber – se articulam (modernamente) com a produção num corpo político” (p.29). Em suma, “a

genealogia converte o problema do conhecimento no problema do poder e da liberdade” (RAJCHMAN, 1987, p.101).

Expostas as bases da genealogia, citamos o trabalho de Deleuze (2005), que nos aponta em que direção aquele filósofo francês avança a partir dos conceitos apresentados em Nietzsche, a Genealogia e a História: entre 1971 e 1973, Foucault estava engajado no Grupo de informações sobre as prisões, o qual propunha um novo questionamento do problema do poder. Mais especificamente, eles rejeitavam as formas burguesas e marxistas de leitura do poder e tinham como prática um tipo de luta social local, específica, cuja unidade não advinha nem de um processo totalizante e nem centralizador. Na visão de Deleuze, a proposta de genealogia pode ser caracterizada, portanto, pela contestação de certos postulados que marcavam a posição tradicional da esquerda, conforme segue:

a) **Postulado da propriedade** – para Foucault não há a cisão entre aqueles que detêm o poder e aqueles que dele são alienados ou, ainda, entre quem tem o direito de saber e quem é mantido na ignorância. O poder não se possui, mas ele se exerce a partir das estratégias. Esse é o *princípio das variações contínuas* explicitado por Foucault na História da Sexualidade I, segundo o qual a idéia de poder-saber seria um deslocamento contínuo de correlações de forças. O autor cita o exemplo de como a configuração que se estabelece entre médicos e pais para vigiar a sexualidade infantil acaba se modificando de modo que, a partir da relação entre o psiquiatra e a criança, a sexualidade adulta seja colocada em xeque.

b) **Postulado da localização** – o conceito de interstício de que se tratou há pouco, como esse ‘não-lugar’ onde as lutas se configuram abre uma brecha para a crítica foucaultiana do Estado como um suposto centro de onde o poder emanaria. Segundo a genealogia, é possível dizer que o próprio Estado aparece como um efeito das engrenagens do poder, constituindo microfísicas do poder. Conseqüentemente, não há um poder global, mas uma estratégia global sustentada por estratégias locais, mas nem por isso localizáveis devido ao seu caráter difuso. Essas correlações de força podem se formar em grupos restritos e instituições como a família e, ao mesmo tempo, servirem de suporte para outros afrontamentos que os perpassem, como Foucault deixa claro ao descrever a *regra do duplo condicionamento*:

Nenhum ‘foco local’, nenhum ‘esquema de transformação’ poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas em uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação (2005b, p.95).

c) Postulado da Subordinação – Foucault recusa a idéia de relações de poder que possam ser externas a quaisquer outras relações, tais como o modo de produção. Ainda que ele acredite que o desenvolvimento dos procedimentos de controle disciplinar esteja associado às questões de como governar uma população em crescimento no século XVIII, não se pode estabelecer uma relação econômica determinante.

d) Postulado da essência ou do atributo – o filósofo recusa a noção de poder como uma característica que qualificaria um grupo restrito. Para ele, no lugar das essências, há uma operação colocada em prática, numa relação de forças. Justifica a sua crítica a partir do exemplo do procedimento das *lettres de cachet*²¹: as famílias, no “atributo de suas funções”, solicitavam ajuda do poder soberano para autorizar o cumprimento das internações de seus membros que julgassem necessárias, como uma forma satisfatória de resolver os conflitos familiares. É isso que Deleuze explicita nesta passagem:

longe de se exercer numa esfera geral ou apropriada, a relação de poder se insere em todo lugar onde existem singularidades, ainda que minúsculas, relações de forças como discussões de vizinhos, brigas de casais, excessos alcoólicos e sexuais, rixas públicas e – tantas – paixões secretas (2005, p. 37-38).

e) Postulado da Modalidade – a idéia de que o poder age por violência ou por alienação ideológica também é refutada por Foucault. Ele deixa claro que aquilo que define uma relação de poder é uma forma de ação que não é direta e imediata sobre os outros, é uma ação sobre a ação. A relação de violência, no seu ponto de vista, tem inerente a si a submissão e a anulação da resistência e, desse modo, admite apenas o pólo da passividade. Ao contrário, a relação de poder

se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual o poder se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, in DREYFUS E RABINOW, 1995, p.243)

O termo “conduzir” ou “conduta” teria a conotação que Foucault procura, tanto por referir-se à ação de conduzir outros (a ação sobre a ação), como no sentido de definir formas de os outros se comportarem dentro de um espaço definido de possibilidades. Em suma, “o poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’ “(FOUCAULT, in DREYFUS E RABINOW, 1995, p.244).

²¹ Carta com o timbre real ordenando a prisão ou o desterro de uma pessoa sem julgamento. Esse documento atendia, muitas vezes, a um pedido feito pela família (FOUCAULT, 2002).

f) Postulado da legalidade – o último princípio esquerdista que Foucault rechaça é fruto da idéia de que o poder, estando localizado no Estado seria exercido pelas leis. No lugar do modelo de direito, diz Foucault, devemos colocar o lugar do modelo estratégico. Deleuze (2005) vê como uma das grandes contribuições do autor a dissolução da relação lei-ilegalidade, propondo que “a lei é sempre uma composição de ilegalismos, que ela diferencia ao formalizar” (p.39). O que ocorre é que a lei administra os ilegalismos, fazendo-os trabalhar dentro de diferentes estratégias²², seja “permitindo uns, tornando-os possíveis ou inventando-os como privilégio da classe dominante, tolerando outros como compensação às classes dominadas (...) ou, finalmente, proibindo, isolando e tomando outros como objeto, mas também como meio de dominação” (p.39)

Pode-se dizer, então, que é seguindo esta configuração de relações de poder que as mudanças na lei do século XVIII descaracterizam antigas formas de ver a natureza das infrações e formalizam novas formas de punir e de enxergar o infrator, agora considerado delinqüente.

Comentou-se, algumas vezes, sobre estratégias e dispositivos sem esclarecer o que Foucault entendia por esses termos. Começando pela noção de estratégia, pode-se pensar que ela significa apenas a escolha das soluções vencedoras para se alcançar ‘a ação sobre a ação’ de que se tratou anteriormente. Na concepção desse francês, entretanto, há uma influência mútua entre exercício do poder e estratégia de confronto: o exercício do poder é limitado, ele tem como fronteira uma estratégia de luta, assim como para que haja uma estratégia de confronto é preciso que se tenha em vista a relação de poder. O resultado dessa batalha, por outro lado, pode ser a vitória de um sobre o outro (com a conseqüente impotência de uma das partes), como também um deslocamento para uma relação de adversidade. Conforme ele mesmo diz,

não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente se confundir (in DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 248).

Logo, quando conseguimos isolar uma rede de estratégias de relações de força que serve de inteligibilidade para entender os saberes (por exemplo, o campo que ele chamou de sexualidade), estamos diante de um dispositivo. Ele é composto pelas práticas discursivas tanto quanto pelas não-discursivas (as instituições, disposições arquitetônicas, os

²² As implicações da noção de relações de poder implícitas na questão da lei e dos ilegalismos será de suma importância para pensarmos a questão da Educação Especial e será retomada posteriormente na análise dos dados desta pesquisa.

regulamentos, as leis etc.). Em outras palavras, “são estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (2004a, p.246).

O que o filósofo faz, então, no livro *História da Sexualidade I*, é utilizar o dispositivo da sexualidade para contestar a suposição de que uma teoria da repressão sexual tivesse impedido o discurso de se manifestar. Quando se diz que ele a contesta, entenda-se que a sua intenção não é provar que a hipótese repressiva é falsa, mas desenvolver o raciocínio de que a colocação do sexo em discurso não resultou na sua restrição, mas na sua incitação, ainda que por meios distintos, na fala de outras pessoas; mais do que isso, constituiu não o tabu, mas a ciência da sexualidade.

No desenvolvimento da genealogia, a sexualidade serve como exemplo de uma articulação entre duas técnicas de poder que, apesar de não estarem no mesmo nível e nem usarem os mesmos instrumentos, por não se excluírem, puderam se articular uma à outra. A elas Foucault deu o nome de técnica de poder disciplinar e técnica da biopolítica, tendo como pano de fundo do seu surgimento a decadência da teoria clássica da soberania e a constituição de novas formas de governo dos homens: “O surgimento do indivíduo moderno como um objeto de preocupação política e científica e as ramificações desses fenômenos na vida social constituem, agora, a maior problemática de Foucault” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p.153).

Cada uma dessas técnicas será abordada a seguir.

1.2.1 As Técnicas Disciplinares

A despeito de o subtítulo indicar que se trata do nascimento das prisões, no livro *Vigiar e Punir*, Foucault desenvolve os princípios do poder disciplinar utilizando-se das três figuras que mostram a história das relações de poder e das relações de objeto: primeiramente, a tortura soberana, que representava o momento de “vingança” do soberano contra o desacato a sua autoridade, com a conseqüente devastação pública do corpo do criminoso. Entretanto, antes da batalha final, era preciso que se apurasse a acusação, que, uma vez confirmada, exigia a confissão.

Ao mesmo tempo em que o espetáculo público da tortura deveria servir como exemplo de comportamento a ser evitado, o corpo devastado passava a mensagem de que o poder soberano havia fracassado, além do que, ao invés de inspirar o medo na platéia, muitas vezes inspirava a revolta pela execução ser considerada injusta. Segundo Foucault,

o suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma **produção diferenciada de sofrimentos**, um **ritual organizado** para a marcação das vítimas e

a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder (2004c, p.32, grifo meu).

É assim que, no século XVIII, os princípios reformadores dos humanistas criticavam os excessos da punição vingativa e propunham uma pena graduada, levando em consideração que não se tratava de uma afronta ao poder soberano, mas de uma quebra do contrato social que colocava em risco toda a sociedade: “É preciso que a justiça puna em vez de se vingar” (FOUCAULT, 2004c p.63).

Esta é a segunda figura na história dos procedimentos punitivos: o castigo sem suplício, que tinha como objetivo impedir a repetição do crime e resgatar a humanidade dos condenados. Por outro lado, o que os humanistas criticavam era o excesso de castigo, muito mais na medida em que ele era irregular do que em que ele representava um abuso do poder de punir, ou seja, o que vai se configurando, na verdade, é “uma tendência para uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta ao corpo social” (p.66).

Houve, ainda, na segunda metade do século XVIII, uma reestruturação na política das ilegalidades que, conforme acredita Foucault, ganha espaço com o desenvolvimento do capitalismo: a ilegalidade popular se relaciona especialmente aos roubos de bens e se separa da ilegalidade dos direitos, restrita à burguesia, ambas ganhando “circuitos judiciais” específicos. A consequência dessa distinção para as classes populares é que “a luta pela delimitação do poder de punir se articula diretamente com a exigência de submeter a ilegalidade popular a um controle mais estrito e constante” (FOUCAULT, 2004c, p.75).

Baseados na teoria das representações jurídicas, os reformadores determinaram alguns cuidados que deviam ser tomados no gerenciamento das ilegalidades: para que a punição fosse eficaz, ela deveria remeter à natureza do crime cometido, significando uma recompensa para a sociedade²³ e uma lição tanto para esta quanto para o criminoso. Ela não representava mais a vontade do soberano, considerada arbitrária, mas uma verdadeira ordem da sociedade.

Para produzir as penas graduadas, era preciso que se conhecessem os crimes e os criminosos em detalhe, e se estabelecessem penas distintas para grupos sociais e estruturas de caráter diferentes, o que levou à objetivação do indivíduo a ser estudado em seus mínimos detalhes. A partir desse momento, o criminoso não precisava confessar seu crime no

²³ A forma ideal de punição para os reformistas difere da tortura pública e da reclusão. Propõe-se, na verdade, que os criminosos realizem trabalhos públicos, como uma espécie de lição de moralidade pública.

momento da tortura, mas era conduzido²⁴, pelas técnicas específicas, “a proclamar a sua lição de moral através dos signos²⁵ que a sociedade o forçava a divulgar” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 166). Em suma, sob o pretexto da humanização,

o que se encontra são todas essas regras que autorizam, melhor, que exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um deslocamento no ponto de aplicação do poder: que não seja mais o corpo (...) que seja o espírito ou antes um jogo de representações e sinais que circulem discretamente, mas com necessidade e evidência no espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma (...) (FOUCAULT, 2004c, p. 84).

Não se pode dizer que os princípios reformistas foram efetivamente implantados, mas que alguns dos seus elementos foram absorvidos pelos procedimentos de poder que se constituem a partir da segunda metade do século XVIII, especificamente na imagem da prisão como forma de punição. A punição passa a ser mantida longe do olhar público e fica sob responsabilidade das autoridades competentes, as quais deveriam promover a reabilitação do prisioneiro. Contudo, não foi sem nenhuma resistência que esse modelo foi implementado: críticas dos reformistas por não responder às especificidades dos crimes, por não terem efeito sobre o público, por deixarem os detentos a mercê da arbitrariedade dos guardiões, por ser cara...

Mesmo em oposição a esses princípios, contam Dreyfus e Rabinow, a aceitação da detenção se alastrou. Nesse momento, pretendia-se uma modificação comportamental (em nível do corpo e da alma) com a conseqüente produção de “corpos dóceis²⁶”. Volta o foco no corpo, agora com uma dimensão não de destruir, mas de construir subjetividades. O controle era concebido como vigilância total, contínua e eficiente.

Com esse objetivo, utilizou-se a observação detalhada e ininterrupta, do controle estrito dos horários, dos dossiês completos e da classificação meticulosa, propiciando a formação de saberes sobre os indivíduos que “continuamente atualizados, permitem reparti-los na prisão menos em função de seus crimes que das disposições que demonstram. A prisão torna-se uma espécie de observatório permanente que permite distribuir as variedades do vício ou da fraqueza” (FOUCAULT, 2004c, p.104).

²⁴ Em vez do termo dominação ou violência, Foucault (1995) sugere que pensemos o poder em termos de “condução”, entendido como o ato de conduzir alguém, mas ao mesmo tempo implica a idéia de conduta, de como se comportar num “campo aberto de possibilidades”.

²⁵ O castigo age não só pelo trabalho que é fornecido à sociedade, mas também pelos sinais que produz. Irradia, portanto, lucros e significações e “introduz, no espírito de todos o sinal crime-castigo” (FOUCAULT, 2004c, p.91).

²⁶ Veiga-Neto (2003) nos lembra que falar de corpos dóceis não implica corpos obedientes. Ver a discussão feita anteriormente sobre as estratégias de luta e a questão da resistência.

A questão que esse autor se coloca, portanto, é de como se deu essa transição, ou seja, como o modelo coercitivo, corporal e secreto veio substituir o modelo representativo, significativo e público? Como se deu esse jogo?

Na tentativa de responder esse questionamento, pode-se dizer que a terceira figura na história das técnicas de poder - a tecnologia disciplinar – é resultante de elementos transpostos de um modelo militar para a área criminal, mas que não se restringe a ela, uma vez que a disciplina consiste na expressão articulada de práticas mais gerais que controlam indivíduos e populações e estão presentes em diversas instituições.

Retomando a questão nietzscheana do corpo como superfície de inscrição da proveniência, à qual se fez referência anteriormente, tem-se que ele é o local onde a disciplina opera, fragmentando-o para recompô-lo e aperfeiçoá-lo. Aqui o cuidado do corpo é visto individualmente e não enquanto massa, como população; essa é uma das diferenças marcantes que se estabelece com o biopoder como será descrito a seguir. Neste trecho Foucault explica o que o poder disciplinar faz com o corpo dos indivíduos:

[a mecânica do poder] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (...) faz dele por um lado uma “aptidão”, uma capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita²⁷ (2004c, p.119).

O primeiro passo nesse processo de “condução” é, de fato, a *organização da distribuição desses corpos no espaço*: a primeira das técnicas envolvidas é a da **cerca**, ou seja, a especificação de “um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2004c, p. 122). São exemplos da cerca as escolas, os quartéis, a fábrica, os conventos. No entanto, a clausura não se faz necessária – os **espaços quadriculados** devem ser ocupados fazendo com que não haja indivíduo sem lugar e nem lugar sem indivíduo. Com isso, tem-se a clara noção de onde cada corpo se localiza, de que não há agrupamentos perigosos e que a circulação está garantida. Há ainda a **regra das localizações funcionais** que diz que a criação dos espaços específicos não tem como objetivo apenas a vigilância e a supervisão, mas sim a constituição de espaços úteis.

Finalmente, podemos dizer que os espaços não se definem de forma absoluta, mas sempre em relação ao ponto que cruzam entre uma linha e uma coluna – a **fila**, que

²⁷ Essa citação ilustra uma questão importante no que tange à educação especial – há uma relação direta entre potencializar uma suposta “capacidade” e o uso desse discurso para referendar técnicas de sujeição. Essa discussão será retomada no capítulo 4.

“individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT 2004c, p. 125).

Até meados de 1760, as classes tinham grande número de alunos (duzentos, trezentos) e eram organizadas em grupos de dez, cada grupo liderado por um decurião e adversário dos demais grupos. Após essa época, ela passa ser composta por elementos individuais, organizados uns ao lado dos outros e sob permanente olhar do mestre (filas nas salas, nos corredores, nos pátios, em idades crescentes ou decrescentes, em função da ordem em que os alunos vão acabando suas tarefas, de seu comportamento...).

A segunda técnica é a do *controle da atividade*, seguindo o modelo de **controle do horário**, isto é, nas escolas, as atividades eram cercadas por comandos a que devem ser prontamente obedecidos (o sinal de início da aula, o momento da oração, a ordem para sentar-se, a primeira aula, o sinal, e assim por diante, até o sinal de saída...). A vigilância deve garantir, por meio da sua presença constante, que o tempo seja de boa qualidade e bem utilizado.

Além do controle do horário, há a **articulação corpo-gesto e corpo- objeto**, sendo que a primeira especifica a importância da relação do gesto com a atitude global do corpo para que nenhum movimento seja desperdiçado, nenhuma parte do corpo fique ociosa; já a segunda, determina as relações intrincadas que podem ser estabelecidas entre o corpo e objeto manipulado, ou como Foucault a define, a “codificação instrumental do corpo”. Corpo e objeto estão atrelados um ao outro, mas não enquanto extorsão do trabalho, mas em forma de um “laço coercitivo com o aparelho de produção” (2004c, p.131).

Quando falamos da ocupação total do tempo, não se trata, contudo, da preocupação com ociosidade enquanto um defeito moral, mas da concepção de que tempo e eficiência estão associados, como se “por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (FOUCAULT, 2004c, p.131) Esse é o princípio que Foucault chama de **utilização exaustiva**.

O terceiro modo de proceder dentro das técnicas disciplinares é *sistematizando as gêneses*. Houve, na época clássica, um novo procedimento de apropriação das existências singulares e da capitalização de seu tempo. Ao perguntar como essa organização pode ser feita, Foucault mesmo responde que são as disciplinas²⁸, com seu poder de analisar o espaço

²⁸ Essa nova forma de pensar o espaço está em consonância com uma forma de organizar o conhecimento, ambas pautadas na episteme do século XVI e que operavam a partir dos indicadores da ordem e da representação. Considerando que “as disciplinas são as várias técnicas que constituem uma “profunda” estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (RAJCHMAN, 1987, p.63) o mesmo ocorre com os saberes. A disciplina marca os discursos por sistemas de exclusão, definindo o

e decompor e recompor as atividades, que servem de aparelhos para capitalizar o tempo. A descrição da organização militar revela as etapas desse processo: 1) a divisão da duração em segmentos; 2) a organização das seqüências a serem aprendidas numa sucessão crescente de dificuldade; 3) a conclusão do processo com uma prova; 4) o uso das diferenças de nível como elemento para estabelecer a posição dos indivíduos na série temporal (séries de séries).

A concepção da disciplina como tempo evolutivo parece encontrar respaldo nas técnicas administrativas e econômicas de controle, que também pensavam tempo como serial, orientado e cumulativo, isto é, o tempo enquanto progresso. Agora, micro e macrofísica do poder se associam, como Foucault (2004c) explica nessa passagem:

Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas de novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização (p.136).

O último dos procedimentos de atuação do poder disciplinar é a técnica da *composição das forças*. Ele avança no sentido de assegurar mecanismos para fazer com que os corpos, constituídos em grupos, produzam mais do que a mera soma da sua força individual. A configuração disciplinada da máquina garante a eficiência da produção final. Esse mecanismo funciona a partir da concepção do corpo numa articulação com outros, ocupando um lugar móvel dentro da ordem. Mais importante ainda para pensar a escola é o mecanismo de controle do tempo individual em função do tempo dos demais, para que haja, assim, uma potencialização do resultado.

Para assegurar que as técnicas fossem implementadas e que o bom adestramento realmente acontecesse, não havia repressão, censura ou recalque – foram precisos, na verdade, procedimentos sutis, humildes tais como a observação hierárquica e a sanção normalizadora, combinados na técnica do exame. Como disse Foucault, “o poder não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (2004c, p.143).

O mecanismo da observação hierárquica, por sua vez, constitui-se na utilização da arquitetura como forma de induzir a manutenção da vigilância constante. O exemplo do acampamento militar ilustra como ultrapassamos a época da arquitetura como construção a

dizível e indizível, pensável e impensável, e dentro do dizível e do pensável a verdade de certos discursos. A implicação dessa noção, para Veiga-Neto (2003), é a necessidade de se “perguntar pelos processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão e não propriamente dentro de um discurso, nas proposições em si. Isso significa empreender um escrutínio e problematizar *em torno* dos regimes de verdade e não propriamente *por dentro* deles” (p.125, grifo do autor). Retomo o tema das disciplinas ao falar do currículo no capítulo 4.

ser apreciada, e da fortaleza como construção de proteção estratégica; e como passamos dos muros espessos ou das portas que bloqueiam as saídas para as aberturas calculadas, para as passagens e transparências. No hospital, por exemplo, a observação hierárquica abre literalmente espaço para a organização dos doentes em um ambiente que permita ao médico circular para examiná-los e, conseqüentemente, mantê-los sobre seu olhar contínuo.

É importante ressaltar que atreladas às funções de observação hierárquica havia funções administrativas e políticas de controle econômico. Nas fábricas, a inspeção deixa de estar ligada exclusivamente à supervisão do produto, de sua qualidade, dos instrumentos utilizados e passa a se referir à conferência do desempenho das funções do trabalhador e de seu comportamento no trabalho. Na escola, o mestre seleciona os melhores alunos para ajudá-lo nas funções práticas da escola e na fiscalização dos outros alunos. Mais tarde, os “submestres” têm sua função de fiscalização duplicada: controlam as leituras dos demais, marcam suas faltas, ajudam na adaptação dos novatos...

Com isso, vemos uma instituição escolar em que três procedimentos estão associados a um dispositivo: esses “submestres”, ao mesmo tempo, ensinam, aprendem com seu exercício pedagógico e promovem uma observação hierarquizada. Daí conclui-se que “vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção; deve duplicá-lo em todo seu comprimento” (FOUCAULT, 2004c, p. 146).

Por outro lado, a partir do momento em que se passa a fazer uso das informações colhidas nas observações, esse conhecimento começa a ser organizado para qualificar e reprimir “um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas pela sua relativa indiferença” (FOUCAULT, 2004c, p.149). São as infra ou micropenalidades que se ocupam de certas condutas ligadas ao tempo, à maneira de ser, ao corpo, à sexualidade, aos discursos... Como pontuam Dreyfus e Rabinow, “através da especificação dos aspectos mais detalhados do comportamento cotidiano, quase tudo estaria sujeito à punição. O dissidente mesmo temporário, tornou-se o objeto da atenção disciplinar” (1995, p.174).

O procedimento da sanção normalizadora, segundo mecanismo de manutenção do controle do poder disciplinar, se orienta por uma ordem que foi arbitrariamente estabelecida e explicitada por uma lei, mas que, ao mesmo tempo, segue processos naturais e observáveis, aquilo que Foucault chama da dupla referência jurídico-natural. No entanto, da mesma maneira que propuseram os reformadores humanistas do século XVI, ainda que haja uma função corretiva nas sanções, a sua forma é semelhante à da obrigação – é na forma do exercício, da repetição e não na forma da expiação e do arrependimento, como na vingança

soberana. Castigar significa, por conseguinte, exercitar.

A sanção normalizadora tem ainda dois outros efeitos: primeiro, ela não separa os comportamentos em termos de sua proibição, mas em termos de valores opostos do bem e mal. No ambiente escolar, por exemplo, as boas e más notas/comportamentos são quantificadas em um sistema de pontos. Com toda essa tecnologia, acaba operando-se uma distinção não mais dos **comportamentos**, mas de **indivíduos** bons e maus. Segundo, mais do que hierarquizar qualidades e competências e marcar desvios, a sanção pretende castigar e recompensar, como fica explícito neste trecho:

[o efeito dessa penalidade é] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2004c, p.152).

Apesar da função da sanção normalizadora ser homogeneizar, regulamentar, tem-se que ela individualiza porque mede os desvios, separa os indivíduos, diferencia-os para então re-organizá-los objetivamente. Ela funciona dentro de um sistema de igualdade formal, como explica Foucault, porque mesmo dentro de uma homogeneidade que funciona como regra, é preciso haver a gradação das diferenças individuais.

O exame, por fim, é essa técnica que resulta da combinação da observação hierárquica com a sanção normalizadora e é onde se encontram mais claramente reunidas as formas modernas do saber e do poder. Se, no período de soberania, o poder estava exposto e ofuscava as multidões com seu brilho, agora é essa multidão que se torna o centro das relações de poder, ganha visibilidade constante. Isso se deve ao fato de que o exame é o lugar onde pode haver, simultaneamente, uma transmissão de saber de uns para outros e a extração de conhecimentos desses mesmos uns sobre os outros. O indivíduo é alvo e fonte desse poder ao mesmo tempo.

Nos hospitais, até meados de 1770, não havia uma preocupação sistemática com as visitas aos leitos dos pacientes. Com o desenvolvimento das técnicas disciplinares, a vigilância hierárquica e o exame tornam-se mais consistentes e freqüentes. Sai de cena o pessoal religioso e os médicos (bem como o novo personagem do seu assistente, o enfermeiro) ganham o palco, com a função de fazer observações periódicas. Com isso, novos

métodos e formas de registro precisam ser criados e a medicina perde um pouco de seu aspecto textual para se pautar mais no exame, no observável²⁹.

Na escola, os efeitos do exame não foram diferentes daqueles do hospital: se neste o exame serve de elemento que favorece uma liberação epistemológica, naquela ele permite o início de uma pedagogia que se articula como ciência. Considerando que, dentre os seus mecanismos, o exame concebe a individualidade como um conjunto de casos a serem descritos em dossiês, destaca-se a constituição de um modelo de “escrita disciplinar” para o registro e acumulação das informações obtidas. O “poder de escrita”, esse elemento fundamental do poder disciplinar, pauta-se nos métodos da documentação administrativa, mas com algumas inovações importantes. A saída para esse impasse é

incluir os processos de escrita que permitem integrar, mas sem que se percam, os dados individuais em sistemas cumulativos; fazer de maneira que a partir de qualquer registro geral se possa encontrar um indivíduo e que inversamente cada dado do exame individual possa repercutir nos cálculos do conjunto (FOUCAULT, 2004c, p.158).

Tem-se então que as atividades, pensamentos e comportamentos mundanos podem servir para entender os aspectos singulares desses indivíduos (aptidões, capacidades, evolução) e tomar decisões sobre onde melhor fixá-los e como melhor manipulá-los. Por outro lado, os dossiês funcionam como matéria prima para elaboração de sistemas comparativos com o restante da população.

Na visão de Foucault, esses dossiês ou arquivos são sede do “jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos e os comportamentos” (p.159) e é aí que devemos buscar a origem das ciências humanas. Conforme Dreyfus e Rabinow (1995), não se deve dizer, contudo, que as ciências do homem são reflexo direto das prisões, mas que, mesmo que essas

disciplinas sociais ditas científicas [tenham desenvolvido] suas próprias regras de evidências, seus próprios modos de recrutamento e exclusão, seu próprio esquadramento disciplinar (...) fizeram-no dentro do contexto mais abrangente das tecnologias disciplinares (...) e surgiram numa matriz histórica comum e não se separam das tecnologias de poder-saber investidas na prisão (p.177).

No próximo item, discutir-se-á em que lugares a técnica do poder disciplinar se aproxima e se distancia da biopolítica, apresentando-se alguns exemplos desse cruzamento.

1.2.2. A bioplítica

O curso do Collège de France: Em Defesa da Sociedade, que separa a publicação dos livros Vigiar e Punir e A Vontade de Saber, representa um espaço para Foucault reavaliar

²⁹ Como já se discutiu na descrição do período arqueológico, as mudanças na medicina não se restringiram a essa alteração na configuração discursivo/não-discursivo.

alguns de seus pressupostos e delimitar as novas áreas de pesquisa futuras³⁰. Nesta obra, uma das idéias que o autor desenvolve é como a teoria clássica da soberania atua, ou seja, este direito que o soberano tem sobre a vida e a morte de seus súditos. Portanto, o campo da vida e da morte não se localizaria apenas no domínio biológico, mas também no domínio político. Contudo, a partir desse atributo, não se pode dizer que o soberano tenha nem o direito de deixar viver ou morrer e nem fazer viver ou fazer morrer, mas que o efeito do direito de poder fazer morrer é o direito de deixar viver.

Ainda que esta seja uma discussão de filosofia política, na qual Foucault não quer adentrar, é preciso lembrar que com as transformações do direito político no século XIX, o direito de soberania foi complementado por uma outra noção que é o poder de fazer viver e de deixar morrer. Essa idéia de proteção contra a ameaça à vida, conforme o autor, orienta a constituição da figura de um poder absoluto e com isso lhe concede o direito sobre ela. Chega-se à conclusão, portanto, que a vida é uma noção que orienta a escolha dos soberanos.

Nos séculos XVII e XVIII, como se descreveu no item anterior, aparecem técnicas de poder focadas no indivíduo enquanto dimensão corpórea. Ainda no final do século XVIII, entretanto, tendo em vista essa preocupação com a vida, é possível notar o desenvolvimento de uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, mas que se articula nela, configurando-se como uma tecnologia não disciplinar que se dirige à esfera do homem enquanto ser vivo, enquanto espécie. Foucault a chama de biopolítica.

Os primeiros objetos e primeiros alvos da biopolítica são a preocupação com a natalidade, vista como taxa de reprodução e fecundidade de uma população; e com a morbidade, pensada em função da ocorrência das doenças endêmicas (e não mais apenas as epidêmicas), que afetavam a essa mesma população. Aos poucos, vão se estabelecendo outras áreas de atuação do biopoder: além do estudo da doença enquanto fenômeno populacional, analisa-se a velhice e a anormalidade enquanto incapacidades biológicas, alcançando proporções maiores, ou seja, o estudo das cidades enquanto meio (geográfico, climático, hidrográfico), que repercute na vida dos indivíduos.

As implicações desses objetos que configuram nesse período podem ser organizadas em três grupos. O primeiro deles refere-se ao aparecimento de um elemento até então

³⁰ É possível afirmar que essas constantes revisões das suas pesquisas sobre o poder fizeram com que Foucault jamais chegasse a desenvolver uma “teoria geral” do poder. As suas análises parciais ganhavam novos desdobramentos a partir de acontecimentos cotidianos (a guerra na Argélia, o seu engajamento no Grupo de informações sobre as prisões, entre outros) “e ao longo de seu desenvolvimento interno, seria vão querer inseri-la a qualquer preço numa coerência, numa continuidade linear e sem falhas” (FONTANA e BERTANI, 2005, p.331). Nem por isso Foucault deixou de ser questionado em relação ao seu posicionamento nas diversas entrevistas e palestras que conferiu no mundo inteiro.

desconhecido da prática disciplinar e da teoria do direito que é o corpo múltiplo, de inúmeras cabeças, ou a população. Além disso, biopolítica suscita um interesse pelos fenômenos coletivos, de massa e pela sua duração numa população. A terceira implicação diz respeito às novas funções que o biopoder assume em relação às técnicas disciplinares. Não se pretende diferenciar, hierarquizar e normalizar de modo a modificar padrões de certos indivíduos; inversamente, por intermédio de medições globais, estatísticas e previsões, busca-se determinar quais as determinações desses fenômenos, de forma a promover a longevidade de uma população inteira, de otimizar um estado de vida:

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2005c, p. 294).

Um aspecto que Foucault precisa esclarecer é que tipo de relação se estabelece entre essas duas formas de poder. Para ele, a partir do século XVII o poder soberano parece não dar mais conta de administrar uma sociedade que cresce em meio às explosões demográfica e de industrialização. De modo a colaborar nesse processo de manutenção da ordem, Foucault (2005c) descreve a composição de forças que se deu, inicialmente, com o desenvolvimento dos mecanismos disciplinares. Na opinião do filósofo, esses são mecanismos mais simples por atuarem “em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, o hospital, o quartel, a oficina, etc.” (p.298) e, justamente por isso, cronologicamente vêm primeiro. A segunda acomodação acontece quando, no final do século XVIII, se juntam às técnicas disciplinares o interesse pelos fenômenos biossociológicos da população, consistindo numa forma mais complexa de poder, por envolver órgãos complexos de coordenação e centralização.

Com isso, Foucault não quer estabelecer uma diferença radical entre uma organo-disciplina, exercida através das instituições, e a bio-regulamentação, exercida em nível estatal. A própria noção de disciplina não se restringe às instituições – pode ultrapassá-las e alcançar uma dimensão estatal, como vemos no caso da polícia, aparelho simultaneamente institucional e do Estado. Do mesmo modo, as regulações derivadas do biopoder podem constituir-se como um imperativo estatal que precisa ganhar concretude, por exemplo, nas práticas de instituições médicas.

Está-se, então, agora, em condição de retomar o modelo do dispositivo da sexualidade e aprofundar a discussão sobre como ela encontra-se na encruzilhada do corpo e da

população. De fato, a sexualidade, uma vez que se caracteriza como um comportamento corporal, abre espaço para um controle individualizado e individualizante, na forma de uma vigilância constante. A masturbação infantil é uma das áreas onde o poder disciplinar precisa intervir.

Porém, assim como a vida e a morte deixam de ser questões meramente biológicas para ganharem um caráter político, o mesmo ocorre com o sexo. Por ter efeitos sobre as taxas de natalidade e, conseqüentemente, sobre os problemas demográficos pelos quais a sociedade da época passava, ele estava sujeito também ao controle da bio-regulamentação.

Essas duas vertentes convergem quando se trata da constituição de discursos que sustentam e, ao mesmo tempo, resultam dessas práticas de poder. A medicina ganha uma importância fundamental ao firmar esse vínculo entre o conhecimento científico e os processos biológicos e orgânicos, ao mesmo tempo em que propõe intervenções sociais. Foucault cita o exemplo de como a sexualidade indisciplinada traz conseqüências patológicas para o indivíduo, além de comprometer as próximas gerações:

[a sexualidade indisciplinada] tem sempre duas ordens de efeitos: um sobre o corpo, sobre o corpo indisciplinado que é imediatamente punido por todas as doenças individuais que o devasso sexual atrai sobre si. Uma criança que se masturba demais será doente a vida toda (...) [ao mesmo tempo em que] uma sexualidade devassa, perversa, etc. tem efeitos no plano da população, uma vez que se supõe que aquele que foi devasso sexualmente tem uma hereditariedade, uma descendência que, ela também, vai ser perturbada, e isso durante gerações e gerações, na sétima geração, na sétima da sétima (2005c, p.301).

O ponto onde poder disciplinar e biopoder se cruzam, desse modo, é o elemento ‘norma’, já que se pode aplicá-la tanto ao corpo que se quer tornar dócil (os procedimentos de sanção normalizadora já exemplificaram como) quanto a uma população que queremos regulamentar. A norma, conforme explica Veiga-Neto,

é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais - e verticais – entre cada elemento e o conjunto (2003, p.90).

Levando em conta a importância da norma nessa articulação, Foucault então questiona o tema do direito de deixar morrer,³¹ quando o biopoder pretende garantir a vida dessa população. Ou ainda, como exercer o poder de morte num sistema político centrado no biopoder? A resposta para essa questão se configura a partir da noção de racismo, que opera através de dois princípios: o primeiro deles, realizando uma separação entre o que deve viver

³¹ Quando Foucault fala em morte, em tirar a vida, não entende apenas “o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (2005c, p.306).

e o que deve morrer em função de critérios biológicos de raça, de sangue, como Veiga-Neto (2003) havia mencionado.

O segundo princípio é desenvolver a idéia de que para assegurar o bem-estar comum e a segurança da população, é necessária uma relação positiva entre a minha vida e a morte do outro. Não se trata de uma relação guerreira (mato porque senão sou morto), mas que é preciso assassinar o outro, o diferente, o anormal, para assegurar o fortalecimento da minha raça, da população da qual eu faço parte:

Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens. E, por uma reviravolta que permite fechar o círculo, quanto mais a tecnologia das guerras voltou-se para a destruição exaustiva, mais as decisões que as iniciaram e as encerram se ordenaram em função da questão nua e crua da sobrevivência (FOUCAULT, 2005b, p.129).

O que se observa nessa relação é a proximidade entre a teoria biológica (nos termos do evolucionismo, do sexo) e as relações de poder, ou entre a morte dos outros – fortalecimento biológico do indivíduo – indivíduo como membro de uma pluralidade unitária e viva. Dreyfus e Rabinow chegam mesmo a demonstrar que a própria sociedade de normalização é aquela que cria os perigos e promove os meios para combatê-los ou reformá-los. Os autores ainda acrescentam que

o desenvolvimento do biopoder é contemporâneo do aparecimento e da proliferação das próprias categorias de anomalias que as tecnologias de poder e saber supostamente eliminariam. A expansão da normalização funciona através da criação de anormalidades que ele deve tratar e reformar (1995, p.214).

Bem, não só o racismo, mas as demais técnicas disciplinares do controle do tempo, do espaço, das atividades, além das questões sobre a articulação de enunciados em formações discursivas vão nos ajudar a estabelecer essa rede entre saber e poder que se articula nas práticas da escolarização dos anormais. O objetivo deste capítulo é, portanto, “situar” o leitor com conceitos, assim como Deleuze acredita que Foucault construía mapas, não para espelhar o terreno, mas produzir utensílios de trabalho.

Avanço, então, para o capítulo 2, apresentando uma caracterização médica da paralisia cerebral e da deficiência múltipla, para, em seguida, desconstruí-la enquanto categoria nosológica e re-construí-la como categoria histórica. Cito também as pesquisas que procuram estudar a paralisia cerebral enquanto categoria dentro das disciplinas médicas tais como a fisioterapia, a fonoaudiologia, a pediatria e outras que buscam entendê-la do ponto de vista escolar. A discussão adentra, ainda, na questão da diferença e da exclusão.

CAPÍTULO 2

O CORPO E SEUS USOS PELA E NA ESCOLA

Tudo consiste em que as crianças, uma vez diagnosticadas de anormais, deixam de ser perigosas para ingressar num mundo cada vez mais médico, filantrópico e pedagógico. A escola da plasticidade, a escola da massa de modelar e da criatividade, é herdeira das inovações psicopedagógicas desenhadas para manipular uma infância marginalizada em virtude de critérios psicológico-psiquiátricos (VARELA e ALVAREZ-URIA, s/d, p.230, tradução livre).

2.1. A descrição do corpo anormal

Apesar de comumente chamada de paralisia cerebral³², este quadro clínico não resulta da paralisia de estruturas cerebrais e nem de algum dos membros (inferiores ou superiores). De fato, o que ocorre é uma lesão no córtex motor (trato piramidal ou extra-piramidal do córtex) ou, ainda, no cerebelo ou tratos cerebelares. Esse comprometimento pode acontecer no período pré, peri e pós-natal (até os dois anos de vida) por diferentes fatores e interfere na maturação normal do sistema nervoso central, resultando no atraso do desenvolvimento motor. As alterações no desenvolvimento, por sua vez, são acentuadas pela presença de esquemas anormais de atitude e movimento que a criança não pode controlar (BASIL, 1995).

Até algum tempo, os fatores peri-natais, tais como a anóxia, eram considerados mais freqüentes na explicação da etiologia da paralisia cerebral. Hoje, tanto Braga (1995) como Schwartzman (2005) estão de acordo acerca do fato de que os fatores pré-natais, tanto da mãe (diabetes; doenças infecciosas como sarampo, rubéola, herpes; insuficiência cardíaca; hipertensão etc.) quanto da criança (malformações cerebrais, infecções pré-natais), ganham um peso maior nas pesquisas sobre as suas causas.

Três características importantes deste quadro são: a presença do comprometimento motor, o fato da lesão acontecer, no mais tardar, até os dois anos de idade e de ela ser não progressiva. Em outras palavras, a “paralisia cerebral é, na verdade, uma encefalopatia crônica não progressiva, mas com algumas características próprias” (SCHWARTZMAN, 2005, p.5).

A categorização aqui adotada será feita com base nos tipos de disfunção motora presentes e na topografia dos comprometimentos. Desta forma, a paralisia cerebral pode ser do **tipo espástico**, isto é, a sua característica é o “aumento do tono muscular que pode ser

³² A abreviação de paralisia cerebral (PC) será utilizada em alguns momentos como alternativa ao termo por extenso.

apreciado pela flexão e extensão passiva dos vários grupos musculares” (SCHWARTZMAN, 2005, p.7). A espasticidade é resultado da lesão do sistema piramidal e se manifesta em contrações musculares que ocorrem em repouso ou que são desencadeadas pelo esforço acentuado ou emoções. Conseqüentemente, os músculos espásticos são hiperirritáveis e, com isso, há uma reação muscular em bloco. (BASIL, 1995). Por exemplo, ao tentar flexionar ou estender o braço, todo o resto do corpo reage conjuntamente, ou seja, os movimentos não podem ser isolados.

Dependendo da área do sistema piramidal que for lesada, diferentes partes do corpo são afetadas.

- **Hemiplegia** – comprometimento de um lado do corpo (membro superior mais afetado do que inferior);
- **Diplegia** – alteração do tônus é mais clara nos membros inferiores, mas as extremidades tanto dos membros inferiores como superiores estão comprometidas;
- **Tetraplegia** – as lesões ocorridas por anóxia e prematuridade revelam certa severidade e extensão, comprometendo os quatro membros, tronco e pescoço, com espasticidade acentuada e resultando em prognóstico restrito;
- **Triplegia** – envolvimento predominante de três membros (duas pernas e um braço);
- **Monoplegia** – casos raros em que apenas um membro é afetado e de mais fácil compensação funcional.

Já as paralisias **discinéticas**, fruto das lesões do sistema extra-piramidal, se apresentam devido à atetose, ou em outras palavras, a movimentos parasitas desencadeados por movimentos voluntários. Fica claro, assim, que há uma dificuldade de regular e manter os movimentos (e não iniciá-los como nos casos espásticos).

O terceiro tipo de quadro é o caracterizado pela **ataxia**, que é uma lesão cerebelar na qual “o equilíbrio e a precisão dos movimentos encontram-se alterados” (BASIL, 1995, p.255). Há alterações de equilíbrio ao caminhar e grande dificuldade para medir a força, distância e direção necessária para o controle do movimento.

Basil (1995) e Schwartzman (2004) estão de acordo que as formas mais freqüentes de paralisia cerebral são, na verdade **mistas**, isto é, combinações, por exemplo, de movimentos espásticos com quadros atáxicos. Embora seja possível identificar qual o tipo predominante de prejuízo motor, habitualmente são encontrados indícios da presença de outras alterações (SCHWARTZMAN, 2005, p. 8).

Associados à paralisia cerebral, temos outros distúrbios que não são necessariamente

motores: episódios convulsivos, prejuízos cognitivos, perda auditiva em diferentes graus e baixa visão podem estar também presentes, e parecem ter relação com o tipo de quadro de paralisia cerebral, conforme os estudos citados por Schwartzman (2004).

Algumas publicações da área educacional referem-se a esses quadros da paralisia cerebral em que a deficiência física está combinada a deficiências sensoriais como a surdez ou a baixa visão como **deficiência múltipla**. No entanto, o manual do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (BRASIL, 2000), ao definir o que são as deficiências múltiplas, esclarece que o conceito não é unânime e que pode englobar tanto uma deficiência inicial geradora de outras secundárias (como um funcionamento deficiente da tireóide afeta áreas do desenvolvimento psicomotor e intelectual), como uma associação de deficiências primárias, caso elas independam uma da outra ou não guardem uma relação de causalidade entre si (combinação de uma deficiência física e outra sensorial).

Neste trabalho, serão feitas referências aos dois tipos descritos pelo manual do MEC, já que os deficientes múltiplos atendidos pela escola na qual a pesquisa foi realizada são tanto aqueles com surdez agregada a outra deficiência primária quanto os nossos sujeitos da pesquisa, cujas perdas auditivas foram decorrência do quadro de paralisia cerebral.

No capítulo 3, tomar-se-á por referência os laudos médicos e os pareceres disponíveis nas pastas destes alunos para descrever como os mesmos são compreendidos dentro do espaço escolar.

2.2 O saber sobre o corpo como objeto político

Encontrar esse tipo de descrição num trabalho que tem como base teórica os estudos de Foucault pode parecer incoerente à primeira vista. Mas, talvez, esse tenha sido o efeito almejado – o estranhamento talvez possa contribuir para a indagação sobre o que essas descrições médicas têm dito a respeito dos paralisados cerebrais e dos deficientes múltiplos e qual o lugar do saber médico nas práticas e nos discursos sobre a escolarização dessas pessoas.

Uma rápida olhada nas referências bibliográficas citadas há pouco, por si só, já é suficiente para levantar a questão das fontes usadas para compilar a descrição médica que acabou de ser realizada: tanto o texto de Basil (1995), como o manual do MEC (BRASIL, 2000) são publicações cujo público-alvo é educadores e professores de crianças com paralisia cerebral e/ou deficiências múltiplas. Por que, então, esses textos precisam estar tão recheados

de conceitos médicos como “fatores etiológicos”, “incidência e diagnóstico diferencial”, “aspectos do desenvolvimento”, “técnicas de reabilitação”, dentre outros?

Começo a buscar a resposta num dos cursos dados por Foucault no Collège de France, Os Anormais, no qual ele conta como essa família dos chamados anormais se configurou e em correlação a que instituições de controle, com que mecanismos de controle, vigilância e distribuição. Na verdade, a partir da análise de como a psiquiatria encaminhou o caso do “idiota da aldeia,” chamado Jouy, Foucault (2002) pôde exemplificar as mudanças pelas quais essa disciplina passou de uma ciência médica que se ocupa da cura dos doentes mentais para ser aquela que divide (ou seria disputa?) com a justiça a função de proteger a sociedade contra os perigos que possam ameaçá-la.

De fato, o grupo dos anormais se estabeleceu no século XIX da confluência de três figuras pelas quais a psiquiatria havia se interessado em momentos históricos distintos, que são: o **monstro humano**, esse personagem que combina o impossível biológico com o interdito das leis, mas cujo “afastamento ‘natural’ em relação à ‘natureza’ modifica os efeitos jurídicos da transgressão” (FOUCAULT, 1997, p.62); o **onanista**, personagem infantil e adolescente do século XVIII, cujo abuso da sexualidade própria havia resultado em perturbações psíquicas e que requisitava, portanto, a fiscalização constante da família; o **indivíduo a corrigir** era aquele que escapava da normatividade do exército, das escolas, dos ateliês, e até das famílias e a quem só restava o enclausuramento, com o objetivo de “fazer retornar aos bons sentimentos” (p.63). Esse autor ressalta a importância de se estudar essa categoria aparentemente confusa que é a dos incorrigíveis, bem como o aparecimento das instituições de adestramento que se destina a atendê-los.

Seguindo essa linha de investigação, portanto, aprofundamos alguns aspectos do caso que foi mencionado há pouco do aldeão que havia pago jovens para masturbá-lo num lugar público. Esse evento repercute de tal forma na cidade que logo a família, o prefeito, os médicos locais, o médico do hospício de uma região próxima, todos estão envolvidos na discussão do incidente. A interpretação psiquiátrica do caso conclui que, pelas várias medidas de seu crânio, da boca, do palato, a assimetria entre o tronco e os membros, Jouy apresenta sinais de imbecilidade – não se trata de uma doença, mas de uma falta, uma interrupção no desenvolvimento que acompanha o indivíduo desde a infância até a fase adulta:

Não há doença intrínseca ao instinto, há antes uma espécie de desequilíbrio funcional do conjunto, uma espécie de dispositivo ruim nas estruturas, que faz com que o instinto, ou certo número de instintos, se ponha a funcionar “normalmente”, de acordo com seu regime próprio, mas “anormalmente” no sentido de que esse

regime próprio não é controlado por instâncias que deveriam precisamente assumi-los, situá-los e delimitar sua ação (FOUCAULT 2002, p.381).

O arcabouço teórico da psiquiatria da época sugere que 1) há uma continuidade entre o que o adulto é hoje e o que foi enquanto criança, e que, portanto, Jouy não pode ser condenado (graças ao argumento de que não se trata de um estado novo, mas algo que desde sempre estava lá) e 2) a infância, destarte, deve passar a ser um campo fértil de pesquisa, cabendo à medicina psiquiátrica se encarregar deste novo objeto de estudo.

Na verdade, não se trata de uma simples anexação do campo da infância pela psiquiatria, mas das condições que permitiram que essa disciplina pudesse estender suas generalizações a um campo muito mais amplo de possibilidades. Dois importantes efeitos dessa ampliação são: o fato de que para que uma conduta seja psiquiatrizável, ela deverá portar traços de uma infantilidade e, como consequência deste postulado, há a integração entre as noções de prazer, instinto e retardo. A relação entre instinto e prazer não é mais uma relação excludente como pensava a psiquiatria clássica, ou seja, o instinto pode, sim, vir atrelado à categoria prazer. O caso Jouy é um exemplo de como instinto-prazer-atraso mental podem estar reunidos, isto é, representar os três personagens do monstro-onanista-incorrigível.

Um outro efeito fundamental na generalização é que, ao se ocupar da criança, da infantilidade, a psiquiatria relega a segundo plano a doença e se interessa pelos estados de desequilíbrio, pelas condutas que não são patológicas, mas que não deveriam normalmente aparecer. É preciso dizer ainda que a psiquiatria, que até então esteve lado a lado com a medicina enquanto ciência da loucura, usa essa influência para conquistar outros domínios:

[a psiquiatria] só pôde estabelecer sua relação de poder sobre os loucos, instituindo uma relação de objeto que era uma relação de objeto de medicina com doença: você será doença para um saber que me autorizará então a funcionar como poder médico (...) mas, a partir dos meados do século XIX, temos uma relação de poder que só se sustenta na medida em que é um poder medicalmente qualificado que submete a seu controle um domínio de objetos que são definidos como não sendo processos patológicos. **Despatologização do objeto:** foi essa a condição para que o poder, médico porém, da psiquiatria pudesse se generalizar assim (FOUCAULT, 2002, p.393-394, grifo meu).

Foucault (2002) elucida como essa ciência construiu edifícios teóricos para justificar a despatologização do objeto, ou para explicar o poder médico sobre o não-patológico. De forma resumida, a psiquiatria consolida as excentricidades em síndromes reconhecíveis, dá uma roupagem nova ao problema médico do delírio (agora no campo do anormal) e desenvolve a noção de “estado” como um fundo causal que explica os diversos “episódios” físicos e psicológicos, “pode ser uma deformidade, um distúrbio funcional, um impulso, um ato de delinquência, a embriaguez. Em suma, tudo o que pode ser patológico ou desviante, no

comportamento ou no corpo, pode ser efetivamente produzido a partir do estado” (FOUCAULT, 2002, p.397).

No entanto, a pergunta sobre como se produz o estado, como ele se justifica, continuava sem resposta – o edifício teórico utilizado desta vez como apoio ao conceito de estado foi a da hereditariedade. A ancestralidade explica como o corpo dos pais pode transmitir um mesmo tipo de doença ou produzir um tipo novo nos seus descendentes. Essa rede maleável indica que basta “encontrar em qualquer ponto da rede da hereditariedade um elemento desviante para poder explicar, a partir daí, a emergência de um estado no indivíduo descendente” (p.400). Ela justifica, ainda, e isso é crucial para dar sustentabilidade à tese que Foucault desenvolve, como a teoria da hereditariedade vai se constituir como uma tecnologia sexual, adentrando, dessa forma, a questão política da reprodução.

Se até 1840 a psiquiatria tinha como objetivo a cura dos indivíduos doentes mentais, quando ela passa a ser uma tecnologia dos estados anormais, determinados hereditariamente, a noção de cura perde o seu sentido, mas ganha uma conotação de funcionar como a grande protetora da sociedade contra os perigos a que ela pode ser exposta: “[A psiquiatria] se torna a ciência da proteção científica da sociedade, ela se torna a ciência da proteção biológica da espécie” (p.402).

Foucault conclui, denunciando as repercussões da nova configuração da ciência psiquiátrica: para ele, o desenvolvimento de critérios que serviram para estabelecer a fronteira entre o normal e o anormal teve reflexos muito além daquele espaço e tempo, ou seja, chegaram mesmo a referendar a política e a prática nazista e racista do século XX:

um racismo que terá por função não tanto a prevenção ou a defesa de um grupo contra outro, quanto à detecção, no interior mesmo de um grupo, de todos os que poderão ser efetivamente portadores do perigo. Racismo interno, racismo que possibilita filtrar todos os indivíduos no interior de uma sociedade dada (2002, p.403).

2.3. A escolarização dos anormais

Uma vez mostrado como essa rede entre saber e poder psiquiátrico foi trançada e a amplitude de sua influência, pode-se pensar em como ela abarca a educação inclusiva. Na verdade, trata-se da questão de como o filtro do racismo vai ser colocado em prática pelo e no espaço escolar. Antes disso, contudo, é importante desfazer essa oposição binária segundo a qual o discurso contemporâneo da “Educação para Todos”³³ viria se contrapor a um outro discurso ultrapassado da escola excludente:

³³ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi resultado de uma reunião realizada em 1990, na Tailândia, com a presença de representantes de 150 países. Segundo Carvalho (1997), essa declaração

numa rápida análise da trajetória da Educação especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque eles eram considerados indignos ou incapazes de receber educação escolar. Apesar dos estudos científicos da época tentarem demonstrar as possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.11).

Conforme explicam Hardt e Negri (apud SOUZA e GALLO, 2002), a sociedade de controle é “aquela na qual mecanismos de controle se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (p.46). Podemos dizer, dessa forma, que essa conotação democrática que a educação dos anormais ganha na atualidade funciona, de fato, como um dos vários dispositivos de poder presentes no discurso da inclusão.

Apresentando as formas pelas quais o Estado exerce a sua função de fazer viver e deixar morrer, já referida neste trabalho, Varela e Alvarez-Uria dedicam um capítulo do seu livro, a Arqueologia da Escola, ao tema da educação dos anormais (que eles chamam de delinquentes e deficientes). O centro da sua discussão é como a constituição dessa instituição que “olha” por eles, não se afasta muito da institucionalização da escola primária obrigatória para as crianças das classes populares no início do século XX.

Além de ser boa produtora de mercadorias e reprodutora de filhos, essa classe precisa agora reconhecer que há instâncias que velam pela família, pelas suas necessidades e interesses e colaborar para que essa proteção se dê durante a infância, ou seja, nesse período em que os maus hábitos ainda não criaram raízes profundas. As analogias começam a se estabelecer e o *infant* passa a ser comparado ao criminoso (o seu caráter impulsivo), ao animal (rudimento de homem) e ao louco (pela sua desrazão). Aqui fica clara não só a aproximação com as personagens descritas por Foucault (2002) com base nos elementos instinto-prazer-atraso, mas também o foco que é colocado na figura da infância.

Desse modo, o Estado se pauta nos códigos científicos da época para instituir essas definições e para buscar propostas de ortopedia moral a serem aplicadas à população. A saída da criança do ambiente patológico e o seu resguardo num ambiente saudável passa a ter um aspecto obrigatório, o qual rapidamente promove a convergência de dois tipos de infância: a das crianças que desobedecem à regra da obrigatoriedade e, que, ao ficarem no lado de fora

representa “um consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a **todas as crianças, jovens e adultos**” (p.40, grifo meu). A autora cita, mais especificamente, o Artigo 3º. que trata das pessoas portadoras de deficiência e sugere a adoção de “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de **todo e qualquer tipo de deficiência**, como parte integrante do sistema educativo” (p.42, grifo meu).

da escola, na rua, ganham o rótulo de delinquentes³⁴ e a das crianças que não se acomodam às normas da escola ou que não assimilam as aprendizagens lá propostas e acabam sendo rotuladas como anormais.

No entanto, toda essa panacéia do cuidado pela infância não pretende impor os mesmos modelos de penalidade clássica, mas, sim, oferecer uma “proteção amorosa e desinteressada”, com métodos médico-terapêuticos que sirvam tanto para a infância em perigo quanto para a infância perigosa.

No começo do século XX, professores e médicos se unem para elaborar os diagnósticos das crianças que rompem com a ordem da classe (os rebeldes, incorrigíveis, turbulentos, desordenados e inadaptados). Como acredita Lafora (1917, apud VARELA e ALVAREZ-URIA, s/d), o primeiro alarme da anormalidade é o do rendimento escolar insuficiente ou a sua inadaptabilidade no espaço escolar e ele é acionado pela primeira vez pelo professor.

Esse psiquiatra tem claro que o diagnóstico não é simples, já que não se conhece o parâmetro da normalidade perfeita. Com isso, ele abre espaço para o desenvolvimento de técnicas que subsidiem um diagnóstico mais preciso e seguro. Eis que Binet e Simon atendem esse chamado³⁵: “As crianças turbulentas, indóceis, atrasadas, inadaptadas, instáveis, débeis e deficientes vão encontrar-se, assim, isoladas em um novo laboratório de observação no qual se obterão técnicas psico-pedagógicas generalizáveis às escolas” (p.225, tradução livre).

Especificamente no caso da Espanha, com a publicação do trabalho *Sobre a educação da infância degenerada*³⁶, de 1904, o conceito de anormalidade se desliga do seu caráter organicista (também em consonância com as descrições foucaultianas de despatologização do objeto) e ganha novos adeptos (uma ampla classificação que englobava cretinos, coléricos, passionais, cegos, surdos, teimosos...), com a decorrente necessidade de formar pessoal adequado e criar escolas que sigam um modelo especial para os anormais.

Os centros educativos espanhóis também são fundados na mesma época, com uma proposta de tratamento terapêutico, higiênico e educativo, mas, principalmente, com objetivo

³⁴ Mais de cem anos depois, parece que vemos o mesmo discurso reaparecer nas campanhas televisivas do tipo Criança Esperança e nas propostas de Organizações não-governamentais (ONGs) como Amigos da Escola, cujo principal objetivo é retirar a criança da rua, desse ambiente nocivo, improdutivo, e colocá-la na escola, lugar, por excelência, da promessa de um outro futuro.

³⁵ Varela e Alvarez-Uria (s/d) nos lembram que não é uma coincidência que dentre os grandes pedagogos do nosso século encontrem-se aqueles considerados especialistas em crianças difíceis e anormais, como por exemplo, Montessori.

³⁶ O trabalho em questão foi apresentado na Escola Nacional de Mestres por Francisco Pereira, ele mesmo professor dessa instituição (VARELA e ALVAREZ-URIA, s/d).

de investigação das anormalidades mediante um consultório antropomédico. Dois anos mais tarde, é criada a cátedra de psiquiatria infantil na Academia de Ciências Biológicas de Barcelona e em 1909, a Sociedade Espanhola de Pedagogia passa a se preocupar com a determinação exata do número de anormais existentes nas escolas.

Ao mesmo tempo em que a população especial cresce (pela inclusão de novas categorias), é preciso salientar que essas crianças anormais passam a configurar um grupo distinto daqueles com desordens aparentes tais como os surdos-mudos, cegos, epiléticos, idiotas e imbecis. As alterações dos anormais não são visíveis “a olho nu”, ao contrário, só são detectados pelo olhar clínico do especialista. As palavras, os gestos, os atos frustrados vão ser alvo de registro psiquiátrico.

Dentro dessa escola que já se preocupa em civilizar os selvagens, a medicina mental chega para configurar um campo novo da escolarização dos anormais. No caso da escola espanhola, o modelo tutelar americano é implantado, sugerindo que o tratamento corretor não deve promover o isolamento da família e que, durante esse período, a vida que as crianças devem levar precisa ser a mais parecida possível com aquela que terão quando recobrem a liberdade. Enquanto o modelo manicomial funcionava como exemplo, devido ao seu caráter cientificista, agora há certa conotação negativa em relação aos modelos asilares, carcerários. A idéia que ganha espaço é de que é mais efetivo estender os controles psicológicos aos espaços cotidianos de existência.

A conclusão a que Varela e Alvarez-Uria chegam é que a constituição da infância anormal e delinqüente andou de mãos dadas com a constituição das práticas psicologizantes e que, uma vez “psicologizados durante a infância, os homens se verão condenados a contemplar sua alma até a morte” (p.230). As três mais importantes conseqüências dessa intensificação das práticas psiquiátricas foram: 1) a dissolução da massa de homens, ou de uma noção de classe e a configuração de indivíduos isolados (assim como Foucault também havia demonstrado em *Vigiar e Punir*); 2) a pobreza passar pelo que os autores chamaram de “peneira da miséria mental” enquanto se enfraqueciam como movimento social (mesmo que continuem materialmente miseráveis) e 3) a produção do paraíso psicológico graças a esse conhecimento que é extirpado da alma infantil. Finalizando, cita-se este trecho que nos faz olhar com desconfiança para as práticas da psicologia, da psiquiatria e da medicina social que “deixam de pertencer exclusivamente ao âmbito da ressocialização para articular também os processos mesmos de socialização” (Varela e Alvarez-Uria, s/d, p.234).

2.4. As pesquisas sobre a paralisia cerebral no contexto brasileiro atual

Com o objetivo de conhecer como as crianças com paralisia cerebral e surdez tem sido estudadas no cenário brasileiro atual (contaminado pelo princípio de “Educação para Todos”), foi realizado um levantamento dos trabalhos desenvolvidos em nível nacional e catalogados no banco de teses da Capes/ MEC, o qual se encontra disponível no Portal Brasileiro de Informação Científica.

No entanto, exatamente pela definição de deficiência múltipla abranger uma gama ampla de quadros clínicos, a palavra-chave que orientou a busca foi “paralisia cerebral”; em alguns casos, o resumo explicita que se trata de crianças com outros comprometimentos associados, dentre os quais a surdez; em outros o foco da pesquisa é a criança com PC, mas ouvinte.

A partir da palavra-chave, deste modo, foram relacionados um total de 158 trabalhos, desenvolvidos entre 1987 e 2003, considerando que a última atualização do banco ocorreu em dezembro 2004. Essas pesquisas foram realizadas em nível de mestrado e doutorado, tanto na área da saúde (Odontologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Enfermagem e Medicina), como nas ciências humanas (Educação, Psicologia, Antropologia e Linguística), como, ainda, nas ciências exatas tais como Computação e Design.

Dentre tantas investigações, agrupou-se a produção com base em seis categorias:

- GRUPO 1: Pesquisas na área da saúde cujo foco era o paralisado cerebral ou o profissional que o atendia; o enfoque também nas técnicas de reabilitação do movimento, do tônus, da alimentação e nos métodos de estimulação precoce e saúde bucal.
- GRUPO 2: Pesquisas que tinham como sujeitos os seus familiares e que investigavam os sentimentos/attitudes, concepções acerca da experiência de ter um paralisado cerebral na família ou suas visões sobre a inclusão social desse grupo na escola.
- GRUPO 3: Pesquisas na área de informática na educação, que relatavam experiências de intervenção a partir de softwares e programas de multimídia para desenvolver a motricidade, a linguagem alternativa ou leitura e escrita.
- GRUPO 4: Pesquisas no ambiente escolar cujo foco era o aluno, o professor ou o processo de inclusão escolar; englobaram também as concepções dos docentes sobre recursos como a comunicação alternativa e a brincadeira no fazer pedagógico.
- GRUPO 5: Pesquisas com desenvolvimento/aprendizagem fora do ambiente escolar (atendimento domiciliar, por exemplo) com objetivo de avaliar o desenvolvimento da cognição (aspectos de leitura, escrita, linguagem) sem utilização de computadores.

- GRUPO 6: Outras pesquisas sobre a paralisia cerebral (investigação da compreensão de paralisados cerebrais acerca do período da adolescência, ou do papel de fisioterapeutas e fonoaudiólogos na escolarização dessas crianças).

Tabela 1: Distribuição de números de teses / dissertações por área e ano

	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Total
Grupo 1	2	-	1	3	1	-	1	3	1	4	4	7	11	15	6	11	18	88
Grupo 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	1	-	3	2	3	12
Grupo 3	-	-	-	-	1	1	-	-	1	2	-	2	1	1	2	2	2	15
Grupo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	4	4	5	17
Grupo 5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	1	-	1	1	3	1	11
Grupo 6	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	2	1	5	3	15
Total de pesquisas	2	-	1	3	2	2	1	5	2	8	8	11	17	20	17	27	32	158

A partir dos dados compilados na tabela, apesar da paralisia cerebral ter sido estudada por diversos campos de saberes, chama à atenção a concentração de teses e dissertações na área da saúde durante todo o período em questão (1987-2003). Já análise dos títulos dos trabalhos permite dizer que o que está em questão é o procedimento disciplinar de normalização do corpo – as técnicas de correção postural, do uso do botox como inibidor dos movimentos involuntários, estimulação de memória operacional, a adaptação do mobiliário. Da mesma forma, também é possível pensar que grande parte dos trabalhos se encarrega de problemas com implicações em termos populacionais: a incidência de cáries e ausências dentais em crianças paralisadas cerebrais, fatores de risco de pneumonia e a presença de certos genes ligados à paralisia, bem como as relações entre incidência de paralisia cerebral em crianças com peso baixo.

Um outro ponto que pode ser ressaltado com base na tabela é que, a partir de 1997, ano seguinte à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁷, há o aumento no número de pesquisas sobre a paralisia cerebral não só no contexto educacional, mas em todas as outras áreas³⁸. Ainda que a primeira reação seja relacioná-los, numa relação de causa e efeito,

³⁷ O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 assegura a oferta de uma modalidade de educação escolar chamada de educação especial aos educandos que apresentam necessidades especiais; esta deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino e ter início já na educação infantil (faixa etária de zero a seis anos) (CARVALHO, 1997).

³⁸ Como a circulação de dissertações e teses na internet e em bancos de tese informatizados foi facilitada apenas a partir de meados dos anos 90, não se exclui a possibilidade de que o número real de pesquisas nessa área, antes desse período, seja maior do que o citado no *site* da CAPES.

Foucault já nos alertou, mais de uma vez, quanto ao risco da linearidade na compreensão dos fatos históricos e da busca de explicações em termos evolutivos.

Apontando numa direção diferente daquela visão ingênua de que a lei faz com que as escolas passem a “acolher” os portadores de PC a partir do reconhecimento de suas “necessidades especiais”³⁹, é possível problematizar que, na verdade, a lei autorizaria a escola a se constituir como esse lugar que daria visibilidade a esse grupo de anormais, aproximando-os da norma na medida em que são “autorizados” a circular no ambiente escolar.

Enquanto ouve-se um discurso recorrente de que é preciso compreender os portadores de necessidades especiais, investigá-los, para que a inclusão de fato aconteça e que aconteça da melhor forma, subverto-o, para pensar que o saber sobre esses anormais é necessário, entre outras coisas, para justificar a sua permanência no ambiente (nem tão acolhedor assim) da escola.

Nesse sentido, talvez o crescimento de pesquisas sobre a paralisia cerebral em todas as áreas venha atender essa demanda de saberes que subsidiem o trabalho escolar. Exemplos dessa estratégia não faltam: são pesquisas sobre a visão da família sobre a escolarização, ou uso do computador para desenvolver a comunicação alternativa, a aquisição dos sistemas matemáticos ou mesmo pesquisas que investigaram a questão do autoconceito dos paralisados cerebrais. Neste trecho em que a autora fala da escolarização de deficientes mentais, observa-se uma postura de defesa da escola redentora, a qual foi alvo de reiteradas críticas de Varela e Alvarez-Uria (s/d) no início desse capítulo. Nas suas palavras,

Embora reconheçamos que **as pesquisas** sobre o desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais **precisam ser multiplicadas**, os estudos referidos nos apontam que **a inserção escolar dessas pessoas no ensino regular poderá contribuir significativamente para estimulá-las a se comportarem ativamente**, diante dos desafios do meio, abandonando, no possível, os condicionamentos, a dependência, que lhes são típicos, **dentro e fora da escola** (MANTOAN, 1997, p.116, grifos meus).

Para fechar esse capítulo sobre a questão do corpo, do saber e do poder no espaço da escola, retoma-se a discussão sobre a norma ocupando o duplo papel de regra de conduta que se opõe a desordem (a dimensão coletiva) e de regularidade funcional, a não-doença (a dimensão individual). Para Veiga-Neto (2001), a norma “permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (p.115). Ao mesmo tempo, na medida em

³⁹ As aspas pretendem fazer referência às teorizações de Varela e Alvarez-Uria (s/d) quando falam dessa escola que oferece a “proteção amorosa e desinteressada”.

que se tornam conhecidos anormais, a norma “permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo” (p.115). A conclusão a que o autor chega é que “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (p.115)

Já que ninguém escapa da norma (e é isso que a torna tão útil tanto para as técnicas disciplinares como para o biopoder), vejamos como a norma operou a inclusão nessa escola, especificamente – e mais ainda, como foram reunidos, sob o mesmo teto, não os normais e os anormais, mas surdos e deficientes múltiplos e quais as implicações desse processo.

CAPÍTULO 3

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Em tal tipo de discurso [sobre o sexo], em tal forma de extorsão da verdade que aparece historicamente e em lugares determinados (...), quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo? Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhe servem de suporte? De que maneira o jogo dessas relações de poder vem a ser modificado pelo seu próprio exercício [?](...) Como essas relações de poder se vinculam umas às outras de acordo com a lógica de uma estratégia global que, retrospectivamente, toma áreas de política unitária e voluntarista [do sexo]? (...) (FOUCAULT, 2005b, p.93)

3.1. A entrevista como instrumento de coleta de dados e os princípios teóricos foucaultianos: articulações possíveis

De forma resumida, pode-se afirmar que, no espaço escolar, a fala dos professores é apenas um dos espaços onde as estratégias de poder são colocadas em movimento. A situação de entrevista, contudo, pela própria interação entre entrevistador/entrevistado, faz com que essa mesma fala ganhe novas nuances. Faz-se necessário, portanto, explicitar como estes processos de interação entram em cena no momento de produção das entrevistas, bem como apresentar outros espaços discursivos em que essas estratégias também estão presentes. Nesse trabalho, especificamente, vou além da análise das entrevistas; procuro estabelecer redes de saber e poder entre as falas delas e outros enunciados (por exemplo, as informações contidas no *site* da instituição) e entre as falas e outras práticas (tais como os pareceres descritivos das crianças, elaborados pelas professoras⁴⁰ em espaços de reuniões de conselho de classe, onde outras vozes têm lugar). Busco, ainda, fazer uma breve referência a episódios observados dentro e fora de sala de aula durante a minha estada na escola.

Os princípios teórico-metodológicos que guiaram as análises foucaultianas do discurso já foram apresentados detalhadamente no capítulo 1, inclusive levando-se em consideração como Foucault pensava o método. No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados por ele utilizados, por outro lado, em grande parte, suas análises históricas foram pautadas numa análise documental aprofundada de textos. Foucault não utilizava

⁴⁰ Ao me referir aos profissionais da educação nos capítulos 1 e 2, usei o termo “professores”, generalizado no masculino. No entanto, como agora faz-se referência ao trabalho desenvolvido nesta escola, especificamente, e a equipe do atendimento especial é formada, majoritariamente, por docentes mulheres, passo a chamá-las de “professoras”. No capítulo 4, porém, discuto como a questão do gênero se entrelaça à construção da docência como uma extensão da capacidade feminina de ser mãe e de cuidar da família para outros espaços, para produzir “seres governáveis” em outra escala (COSTA e SILVEIRA, 1998, p.50).

entrevistas como ferramenta de pesquisa, a despeito das várias entrevistas que concedeu, em diferentes países, tendo como alguns de seus interlocutores amigos e intelectuais da época.

Fica, portanto, a lacuna sobre como o procedimento de entrevista, utilizado nesta dissertação, estabelece relações com a teoria em questão. Para tentar esclarecer como se dá essa articulação, me pauto nas discussões de Machado (2002), primeiramente, discutindo as duas abordagens mais tradicionais em relação à entrevista: aquela que a concebe como a busca de respostas quantificáveis e outra que se interessa pelas representações que os sujeitos elaboram sobre os diversos temas de pesquisa. Posteriormente, traço paralelos entre elas e a abordagem interacionista, cujos pressupostos serviram de referência para a minha análise nesta pesquisa.

Uma vez que me aproximo do modelo interacionista, Silveira (2002) também oferece algumas contribuições para se pensar o discurso enquanto um jogo interlocutivo entre entrevistador e entrevistado, numa leitura que segue a linha pós-estruturalista. A autora vê a entrevista como esse jogo discursivo em que “o/a entrevistador/a quer saber algo, propondo ao/ à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas” (SILVEIRA, 2002, p.139). Para que esse preenchimento ocorra, “os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes” (p.140). Por fim, uma outra personagem está implicada nesse jogo: “o pesquisador, o analista que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo novos sentidos” (p.140). Observa-se aqui, então, a presença de temas foucaultianos tais como o acontecimento discursivo em sua materialidade, os jogos de linguagem e as redes de poder e saber que perpassam os diferentes lugares de sujeito ocupados, no caso, por entrevistador e entrevistado.

Apresento, em seqüência, as duas abordagens de entrevistas, para, posteriormente, detalhar os aspectos do enfoque interacionista mais relevantes para esse trabalho.

3.1.1. As abordagens tradicionais de entrevista

Machado (2002) descreve três enfoques de entrevista, cada um deles supondo um papel específico para o entrevistador; um tipo de sujeito de pesquisa e a forma pela qual ele é escolhido; um objeto a ser investigado e um tipo de análise diferenciado. Segundo a autora, a entrevista foi gradativamente deixando de ser um instrumento cujo estatuto de cientificidade era questionado e cujo uso precisava ser combinado a outros instrumentos para tornar-se, nas

últimas duas décadas, uma técnica central nas pesquisas em ciências sociais, especialmente devido às contribuições da área da lingüística⁴¹.

O primeiro enfoque citado pela autora é aquele que propõe o uso da entrevista como forma de obter respostas quantificáveis. A postura objetiva do entrevistador resulta de um treinamento intensivo e impede a tendenciosidade, as mudanças nas perguntas, além de prepará-lo para um registro padronizado, alcançando resultados semelhantes em diferentes situações. Cabe ao pesquisador, ainda, minimizar os efeitos da sua postura hierárquica superior, motivar o entrevistado e criar um bom *rappport*, de modo que o informante se sinta à vontade para responder. Conforme as revisões da literatura feitas por Machado (2002), devido ao papel central do entrevistador nesta perspectiva, a entrevista é vista como um “instrumento precário, sujeito a vieses, [apresentando] sérias lacunas de validade e fidedignidade e [devendo] ser evitado quando for possível usar instrumentos mais aperfeiçoados” (p.39). Os roteiros de entrevista ou questionários seriam, portanto, uma das formas de especificar as questões da pesquisa e garantir a objetividade da pesquisa.

A condução das entrevistas sofre uma mudança a partir dos debates sobre métodos quantitativos e qualitativos, sendo um dos argumentos que os primeiros não pareciam oferecer resultados significativos e restringiam-se a mera aplicação de medidas. Além da substituição pelas perguntas abertas, ou seja, perguntas que permitem que os sujeitos emitam as suas representações sobre os fatos, o informante passa a ter um duplo papel, falando tanto em nome do grupo que representa, como em seu próprio nome. As influências da antropologia e da psicologia clínica possibilitaram, também, a mudança na postura do entrevistador, que não se localiza numa posição superior e nem busca a padronização da técnica. A não diretividade, diz Machado (2002), permite “uma capacidade de aceitação incondicional do quadro de referência do entrevistado, uma atitude de compreensão, e não de avaliação” (p.43)

Tem-se, agora, um método com maior confiabilidade, já que suas informações são produzidas – e não fornecidas – dentro de “um contexto semântico de interpretação” (MACHADO, 2002), mas que peca por não controlar as interferências do pesquisador e por não poder reproduzir os mesmos tipos de dados a cada nova entrevista, comprometendo a sua validade. Uma outra crítica é que a relação de dominação entre entrevistador/ entrevistado permanece, desta vez camuflada pela não diretividade, uma vez que a entrevista não se

⁴¹ Silveira (2002) compartilha desse ponto de vista e atribui à virada lingüística nas Ciências Humanas o questionamento do status anteriormente concebido à entrevista, como um instrumento que serve como “espelho translúcido que reflete uma verdade anterior” (p.120).

configura como uma conversa cotidiana. Por fim, a análise de conteúdo proposta desconsidera não só o contexto social em que a fala se dá, bem como as trocas lingüísticas ocorridas entre pesquisador/informante, outro aspecto a ser alvo de críticas.

3.1.2. A entrevista como interação

Para discutir o terceiro enfoque, o interacionista, é possível aproximar Machado (2002) e Silveira (2002), já que ambas se utilizam desta abordagem nas suas pesquisas. Não se trata do sucesso ou fracasso na **obtenção** de informações sobre o objeto; ao contrário, o foco da entrevista repousa sobre o tipo de trabalho conjunto realizado entre pesquisador e informante na **produção** desses dados. Essa relação tão intrincada, por sua vez, se justifica uma vez que as enunciações não se explicam sozinhas, ou seja, o entrevistado responde àquilo que lhe foi perguntado, por um pesquisador determinado, dentro das condições sócio-históricas em que a pergunta lhe foi posta. Segundo Silveira (2002), a perspectiva interacionista acaba permitindo outras análises, já que “tendo nos recolhido, enfim, a nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade” (p.125).

Partindo desse pressuposto, três ressalvas de caráter prático devem ser feitas: a primeira delas é que, se não há “vácuo discursivo”, se a fala do pesquisador não é “um mero instrumento de extração de verdades [mas] um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2002, p.134), a análise não pode se restringir apenas aos recortes das respostas dos entrevistados. Entre outras coisas, a pergunta, o comentário do pesquisador, deve ser, mais do que nunca, tomado como dado analisável.

A segunda ressalva também tem relação com a primeira, pois além do material verbal, a interação social se faz a partir dos demais elementos não-discursivos presentes no discurso⁴², como Goffman (1987, apud MACHADO, 2002) deixa claro:

os movimentos, os olhares, os ruídos vocais – o coçar da garganta, as pausas que produzimos para pensar, mesmo sem querer, quando falamos e escutamos – nunca são inocentes. Seguem todo um processo de ritualização, adquirido ao longo da vida: são atos que têm um papel comunicativo e se ligam às manifestações diante dos acontecimentos vividos (p.49).

A última ressalva trata da importância de se considerar a posição do entrevistador como mais um objeto de pesquisa dentre os seus sujeitos, posição essa que Machado (2002)

⁴² Nas entrevistas realizadas para essa pesquisa, o riso e o choro das professoras foram dois elementos não-lingüísticos recorrentes que serviram de material de análise.

denomina de “objeto-sujeito”. Dedico atenção redobrada aqui para descrever as implicações que Silveira (2002) retira das teorizações de Foucault sobre as relações de poder para debater essa questão.

Mesmo que a autora reconheça o alcance das contribuições de Foucault acerca da fluidez das relações de poder e de que elas não emanam de locais fixos, ela acredita que as posições de entrevistado e entrevistador são, até certo ponto, condições pré-estabelecidas que, de fato, garantem a realização da entrevista. Dito de outro modo, há uma posição de sujeito que recebe autorização para perguntar, ao mesmo tempo em que há aquele a quem se atribui um saber e que se disponibiliza a responder, sendo essa configuração fundamental para o acontecimento da entrevista. Ainda que essas posições sejam assimétricas, porém, elas não são compreendidas como uma condição a ser minimizada como no primeiro enfoque metodológico.

Por outro lado, se Silveira (2002) considera as relações assimétricas, isso não significa que os papéis sejam estanques. De fato, o enquadramento inicial serve de moldura, mas para um desenrolar de outros acontecimentos (que incluem, entre outros eventos, estratégias de fuga, de subversão de papéis, substituições das perguntas por parte do entrevistado), eles mesmos inesperados. Como explica Silveira, “é nesse terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação, que resvalam as entrevistas” (2002, p.126-127).

A terceira ressalva, portanto, diz respeito à importância que a descrição do lugar ocupado pelo entrevistador ganha: agora, as informações sobre a idade, status social e profissional, origem regional, formação, configuração familiar têm relevância não só para elaborar um perfil do entrevistado, mas devem ser pensadas como elementos constitutivos na produção dessa posição de sujeito que é o entrevistador. Elas colocam em jogo outras relações discursivas e levam o informante, por exemplo, a tornar-se ora cúmplice, ora adversário, ora resistente, ora submisso... ou ainda, conduzem o entrevistador a adaptar sua linguagem, seja revelando certa formalidade com o entrevistado, ou uma certa familiaridade... Nas palavras de Machado(2002), temos que “como no diálogo, na entrevista de pesquisa cada locutor se localiza em relação ao outro; nenhum dos dois escapa a tal localização, nem a controla inteiramente” (MACHADO, 2002, p.50).

Ainda dentro do enfoque interacionista, as autoras definem algumas ramificações teóricas: Machado (2002) distingue o interacionismo simbólico daquele que segue uma perspectiva psicanalítica; para o primeiro, o discurso e o contexto onde ele emerge ganham

centralidade, sendo que a interação “é mediatizada pela intersubjetividade e atualizada pelas trocas lingüísticas” (p.51); já no segundo, o foco é colocado nos processos inconscientes colocados em movimento pela situação de entrevista. Aqui as transferências e as contra-transferências são consideradas importantes objetos de análise. Já Silveira (2002) fala de um interacionismo bakhtiniano, que é o seguido pela argentina Arfuch (1995, 2001, apud SILVEIRA, 2002), e de acordo com o qual “qualquer discurso é permeado pelas imagens do interlocutor atual, por sua vez atravessadas pelas experiências anteriores e situadas de interlocução” (p.124-125). Além de Arfuch, Silveira refere-se a um autor finlandês, Alasuutari (1995), cuja abordagem acentua as dimensões circunstanciais da entrevista, negando as ciladas da objetividade e atemporalidade do discurso.

Mais do que estabelecer diferenças e semelhanças entre linhas teóricas dentro da abordagem interacionista, o objetivo desse capítulo foi delinear alguns princípios metodológicos que serão seguidos no capítulo 4, ao se analisar as entrevistas. Em suma, temos que:

- O foco deve ser colocado na interação lingüística e não-lingüística, gestual, de forma complementar;
- A entrevista não serve como instrumento para captar uma verdade pré-existente, mas uma verdade é produzida nas circunstâncias históricas da entrevista;
- O entrevistado tem a função de co-locutor, co-partícipe das enunciações;
- Ainda que alguns elementos das posições de entrevistador e entrevistado sejam dados *a priori*, elas são lugares parciais que ganham contorno no momento da entrevista, na releitura do pesquisador posteriormente, na citação em algum texto, e ambas as posições devem ser alvo de descrição;
- A fala do entrevistado não tem vida própria; ela ganha sentido na articulação das relações; deve-se fazer o discurso multiplicar redes de saber e poder, “operar curto-circuitos”, como dizia Foucault.

Esta abordagem metodológica será utilizada, desta forma, para analisar as três entrevistas realizadas com professoras de três alunos do atendimento especial com paralisia cerebral e surdez. Ainda que estas entrevistas tenham seguido um roteiro (em anexo), a origem da entrevistadora como vindo de outro estado para realizar a pesquisa, ter sido indicada pela orientadora, a qual foi ex-professora e ex-coordenadora pedagógica da escola,

e, ainda, o fato das docentes serem convidadas pela direção da escola, a participar⁴³ são alguns dos aspectos que afetaram a relação entre pesquisadora e informante. Alterações do roteiro, seja excluindo, mudando a ordem, acrescentando novas questões, também contribuíram para termos entrevistas de durações e conteúdos bem diferentes.

Os tópicos explorados podem ser agrupados em cinco áreas: formação e atuação profissional, concepção de ensino-aprendizagem, impressões sobre a proposta de atendimento especial da escola e relações com outras instâncias escolares. É importante lembrar que, conforme Silveira (2002), as categorias, assim como as perguntas de entrevista, não são um reflexo atemporal de uma teoria, e sim, criadas pelo pesquisador, tendo em mente, por exemplo, as suas próprias construções sobre a realidade do entrevistado. É por isso que elas devem ser olhadas com certa desconfiança:

as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p.130).

As falas das professoras foram gravadas e transcritas na íntegra posteriormente. Na medida do possível, as perguntas que motivaram tais respostas ou elementos contextuais não presentes no discurso serão mencionados. Lembro, ainda, que após a citação de cada passagem, acrescento o número da página em que o trecho se encontra, para que o leitor possa buscar mais elementos da interação pesquisadora-entrevistada, caso necessário.

3.2. Outras fontes de dados

Além das entrevistas, as pastas dos alunos organizadas pela escola serviram de fonte documental a ser explorada nesta pesquisa, especialmente os pareceres bimestrais dos três alunos. No entanto, a seleção não foi restrita àqueles pareceres emitidos pela atual professora, mas por todas aquelas que já trabalharam com os três alunos selecionados, sendo possível fazer um histórico da criança na instituição. Nesta pasta, constam, ainda, atestados e resultados de exames pediátricos, neurológicos, fisioterapêuticos, fonoaudiológicos, oftalmológicos emitidos por profissionais fora da escola. Há ainda as anamneses e os

⁴³ Questiono até que ponto as redes de saber-poder que se configuram no espaço escolar deixam algum espaço para a recusa, por parte das professoras, do convite para participar da pesquisa. O que as levou a aceitarem o convite para serem informantes da pesquisa, considerando que a escola é campo de várias pesquisas acadêmicas e de estágios de docência? Ser entrevistada configura um sinal de status dentro do contexto da escola ou recusar o convite acaba sendo comprometedor para a imagem da prática docente? Volto a essa questão posteriormente ao discutir as relações de poder tramadas entre pesquisador-informante.

relatórios de entrevistas com pais e familiares feitos pela psicóloga ou assistente social da instituição.

De modo a complementar os demais instrumentos de pesquisa, as informações contidas no *site* da escola serviram, num primeiro momento, para elaborar o roteiro de entrevista, obter as definições sobre as modalidades de ensino ofertadas pela escola, reconstituir as etapas históricas pelas quais a escola e o atendimento especial passaram, para, posteriormente, buscar as descontinuidades desse processo histórico nos moldes foucaultianos. Outros dois documentos de circulação interna sobre o atendimento especial foram disponibilizados: um elaborado pela psicóloga listando os alunos matriculados, seguidos da sua data de nascimento e uma descrição do seu quadro clínico; e um segundo, redigido pela coordenação do atendimento especial com uma especificação das atividades usualmente realizadas com os alunos e seus familiares e uma descrição da equipe de trabalho.

Finalmente, houve observações dos atendimentos dos três alunos em dias diferentes, bem como de momentos fora do espaço de sala de aula, tais como o horário de lanche e recreio e o momento da área. Essas situações foram filmadas com o consentimento da família, mas não foi possível realizar uma análise detalhada delas. As cenas que mais chamaram atenção foram citadas aqui, ficando o compromisso da análise do material para sua discussão em artigos, num momento posterior. É importante salientar, ainda, que, mesmo que o objetivo fosse realizar observações não-participativas, houve momentos em que a observadora foi convidada, pela professora ou pelo instrutor surdo, a colaborar na atividade, aceitando o convite em todas as situações⁴⁴.

Para concluir, insisto que a articulação das entrevistas a outras fontes discursivas não é um procedimento adotado como forma de confirmar a veracidade das informações obtidas nas entrevistas, inclusive porque nesta abordagem teórica, não haveria uma fonte mais fidedigna do que a outra. Tampouco as observações foram incluídas para que se confronte o discurso das professoras com a sua prática em sala de aula, recurso bastante utilizado nas pesquisas na área da educação. Para Foucault, teoria e prática não se dissociam e trata-se, portanto, das diferentes peças que compõem o jogo discursivo a que me referi na epígrafe do capítulo. Passo, agora, a apresentar a instituição e os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.

⁴⁴ Agora a situação se inverte: a pesquisadora é convidada a participar e, na posição de sujeito em que se coloca, acaba não recusando o chamado. Nesse sentido, ver a discussão do último capítulo.

3.3. Conhecendo a instituição

3.3.1. A escola bilíngüe como local de pesquisa

A instituição onde a pesquisa foi realizada é uma escola municipal bilíngüe localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul que atende um total de 163 alunos surdos, nas diversas faixas etárias. O nome da escola foi alterado para resguardar a identidade da instituição na figura das professoras e dos alunos sujeitos da pesquisa⁴⁵. Daqui para frente, portanto, a escola será denominada como Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer⁴⁶.

Como se trata de uma escola de ensino fundamental, tem-se o ensino seriado de 5^a. a 8^a. série, oferecido pela manhã, enquanto no período da tarde, a escola atende alunos de 1^a. a 4^a. série. No período da noite, há também a educação de jovens e adultos surdos.

Nos dois turnos, tem-se, ainda, uma modalidade de atendimento denominada de intervenção comunicativa, a qual pretende criar, a partir da interação entre crianças surdas pré-escolares em atividades e situações de brincadeira, um contexto em que o uso da língua de sinais possa ser estimulado. Conforme descrição contida no *site*, o objetivo da intervenção comunicativa seria “proporcionar condições adequadas, o mais cedo possível, para garantir aos alunos um desenvolvimento lingüístico natural”. Na verdade, o termo “intervenção comunicativa” veio substituir “estimulação precoce” que, de acordo com o *site*, era uma prática pautada num modelo clínico que hoje não é mais a realidade da escola.

A outra modalidade educativa proposta pela escola segue um currículo adaptado e não a seriação como nas turmas de ensino fundamental. Trata-se do atendimento de crianças com outras deficiências associadas à surdez, foco mesmo deste trabalho e que demanda uma descrição mais pormenorizada. As implicações deste aspecto peculiar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer de ser, ao mesmo tempo, uma escola regular cuja língua de instrução não é o português já que atende surdos, mas especial, na medida em que atende crianças com deficiências outras além da surdez serão alvo de um dos tópicos do capítulo 4.

⁴⁵ Grande parte do histórico e das definições das diferentes modalidades de ensino oferecidas por esta escola foram retiradas do seu site, cujo endereço eletrônico revelaria o nome real da instituição. Desta forma, pelo mesmo motivo há pouco mencionado, a referência será feita ao site, mas sem que o endereço seja publicado.

⁴⁶ Gabriela Brimmer foi uma escritora e defensora dos direitos das pessoas com deficiências, ela mesma portadora de paralisia cerebral. Filha de austríacos, Gabriela iniciou a sua escolarização numa instituição especial no México, mas pelas suas habilidades de escrita (escrevia com uma máquina de datilografar usando o pé esquerdo), foi encaminhada para uma escola regular. Foi também aceita no curso de graduação em Sociologia, mas não chegou a se formar. Fundou uma associação para pessoas com deficiência e participou ativamente de outras, questionando os limites impostos aos deficientes pela sociedade. A sua história foi contada num filme intitulado Gaby: Uma história verdadeira. (Disponível em www.wikipedia.com, tradução livre).

3.3.1.1. O atendimento especial

Segundo documento fornecido pela escola, desde a sua fundação na década de 60, tem-se procurado atender as crianças que tem algum outro comprometimento tais como “visão reduzida, deficiência mental, paralisia cerebral e transtornos neuro-psiquiátricos, onde **suas necessidades vão além das necessidades específicas dos surdos**” (DOCUMENTO ACERCA DO ATENDIMENTO ESPECIAL , p.1, grifo meu).

Inicialmente, ainda conforme o documento, as crianças tinham atendimentos nas áreas emocionais, cognitiva e psicomotora a partir de um enfoque clínico. Mais recentemente, a proposta passou a abordar o aspecto pedagógico, “com o objetivo de propiciar o desenvolvimento global da criança, compatível com suas potencialidades e particularidades, integrando as prioridades da família com a prática pedagógica” (p.1) Esses atendimentos podem ser feitos individualmente ou em grupos de tamanho variável (no máximo seis alunos). A decisão do tipo de atendimento a ser realizado é tomada conjuntamente pela coordenação pedagógica do atendimento especial (que é distinta da coordenação do ensino fundamental e médio) e as professoras, em função das necessidades dos alunos, nível de comprometimento, tipo de trabalho a ser realizado, idade, sexo e possibilidade de adaptação aos grupos já estabelecidos.

As atividades individuais e em grupo variam conforme as possibilidades dos alunos como se disse anteriormente, mas, de uma forma geral, os grupos freqüentam a escola diariamente, realizando atividades com a sua professora de referência, bem como com os professores de informática, artes e educação física. Também participam das aulas de Libras e da hora do conto com os instrutores surdos. Uma outra atividade em que os grupos se engajam é o momento da “área”. Os grupos do atendimento especial se reúnem com os instrutores surdos para trabalharem questões ligadas à cultura surda duas vezes por semana: num dia é apenas o atendimento especial e no outro eles se juntam ao grupo do ensino fundamental. Nesse momento, as respectivas professoras se reúnem com a coordenação pedagógica para discutir questões relacionadas à prática de sala de aula e o desempenho desses alunos.

No grupo de jovens rapazes acompanhado durante a visita à escola, pode-se observar que os alunos também freqüentam sessões semanais de equoterapia e alguns deles, a partir do encaminhamento médico ou fisioterapêutico, freqüentam sessões de basquete sob rodas, musculação ou atividades aquáticas.

Há ainda um outro grupo do atendimento especial à tarde formado somente por jovens mulheres. Elas fazem atividades de artesanato tais como bordado, tapeçaria, além de

participarem das áreas junto com o grupo masculino num dia e com os demais grupos do ensino fundamental no outro. Segundo as professoras, essa configuração dos grupos feminino e masculino se deu devido às diferenças de interesses de ambos.

Já os alunos do atendimento individual não freqüentam a escola diariamente – seus atendimentos são realizados, em média, duas vezes por semana, por uma ou duas horas a cada dia e as atividades propostas visam desenvolver a coordenação motora, o brincar e o estabelecimento da relação professor-aluno ou entre alunos, uma vez que há atendimentos individuais em que duas crianças trabalham juntas, sem se configurar, contudo, o mesmo tipo de trabalho desenvolvido com os grupos. De forma geral, é possível dizer que nos atendimentos individuais encontram-se as crianças mais jovens (de 4 a 12 anos) e que apresentam um comprometimento mais sério.

No que diz respeito à avaliação, as professoras, bimestralmente, realizam a reunião de conselho de classe para avaliar, junto com a coordenação e a psicóloga da escola, a evolução dos alunos. A discussão realizada é registrada em ata e, a partir desse debate de idéias, são escritos os pareceres descritivos entregues aos pais ao final de cada bimestre. Em alguns casos, o momento da reunião se configura como o espaço onde as necessidades dos alunos são revistas e onde se discute a passagem do atendimento especial para um grupo, ou ainda de um atendimento de grupo para a presença numa sala regular.

As professoras também têm a possibilidade de opinar sobre os alunos com quem querem trabalhar, isto é, podem permanecer com o mesmo aluno no ano seguinte, iniciar o trabalho com um aluno novo ou até mesmo optar por lecionar apenas nas turmas regulares.

A comunicação entre a família dos alunos do atendimento especial e as respectivas professoras é freqüente – no atendimento individual, muitas vezes os pais ou responsáveis levam e trazem as crianças até a sala, conversando informalmente sobre o trabalho realizado nos atendimentos, as novidades familiares, as recomendações médicas mais recentes. Em alguns casos, a professora permite que eles participem das aulas. No grupo da tarde observado, a professora desenvolveu um projeto de comemoração dos aniversários junto às famílias: a turma visita a casa dos colegas, trazendo consigo, às vezes, familiares seus também, o que possibilita que as famílias se conheçam e que os jovens se reúnam fora do ambiente escolar. Além desse momento, cada aluno tem uma agenda onde, diariamente, são trocadas informações entre o ambiente familiar e escolar do aluno⁴⁷.

⁴⁷ O capítulo 4 também abordará algumas implicações dessas relações que se configuram entre essas duas instâncias, e as redes de poder que se instalam nesse espaço a partir da expansão das relações escolares às relações familiares.

3.3.2. Os alunos do atendimento especial

Os três alunos escolhidos para participar dessa pesquisa são aqueles chamados pelos manuais de psicologia infantil e pelas publicações do Ministério da Educação como deficientes múltiplos, uma vez que são paralisados cerebrais com graus diferentes de comprometimento e surdez associada. Eles têm faixas etárias distintas e todos freqüentam a escola há mais de três anos, sendo que dois deles estão no atendimento individual e o outro, num grupo. Os nomes utilizados aqui foram abreviados. As informações sobre eles foram coletadas nos documentos disponíveis nas pastas de cada um (que ficam sob responsabilidade da escola).

Da. tem 12 anos de idade e paralisia cerebral associada à surdez. Ela freqüentou a APAE de sua cidade natal e hoje tem atendimento fisioterápico na APAE da cidade onde mora. Além de participar do atendimento especial individual duas vezes por semana (está na escola desde 2000), ela faz parte do projeto de basquete sobre rodas desenvolvido pela professora de educação física da escola em conjunto com uma faculdade local.

W. tem 16 anos e paralisia diplégica. Também tinha sessões de fisioterapia na APAE até os 10 anos e quando chegou à escola em 2002, freqüentava uma escola maternal. Atualmente, ele é também acompanhado por um fisioterapeuta fora da escola e por um estagiário de educação física durante o período escolar. Segundo o relatório da psicóloga da instituição, W. “parece ter um cognitivo preservado, interage com as pessoas e demonstra curiosidade com os brinquedos” (relato da entrevista com os pais). A paralisia cerebral foi detectada aos nove meses, mas a hipótese de surdez só foi levantada quando W. tinha nove anos. Os pais buscam a Associação para obter mais informações sobre prótese auditiva. Na escola, W. é o único dos três alunos que está em atendimento de grupo diário no período da tarde.

We. é o mais jovem dos três: tem 6 anos de idade e apresenta paralisia cerebral tetraplégica, além de baixa visão e surdez. Assim como W. e Da., We. freqüenta atendimento neuropediátrico na APAE e sessões de fisioterapia na APAE e numa escola de natação. Está no atendimento individual na escola desde 2004⁴⁸, freqüentando duas vezes por semana.

⁴⁸ Na análise dos dados, as questões ligadas ao tempo de institucionalização dessas crianças e as perspectivas de escolarização delas conforme o discurso docente serão retomadas.

3.3.3 As professoras

Passada a etapa de autorização para realização da pesquisa (contato entre a orientadora da pesquisa e a direção da escola), foram selecionadas, com a ajuda da coordenação, as três crianças cujo quadro fosse claramente de paralisia cerebral, aspecto de central relevância, pelo menos naquele momento. Num segundo momento, então, as respectivas professoras foram abordadas.

Na verdade, a coordenação já havia comunicado algumas possíveis escolhidas, cabendo a pesquisadora apenas a formalização do convite com a confirmação das crianças escolhidas e o esclarecimento sobre a participação delas na entrevista e nas observações dos atendimentos individuais e em grupo. Todas concordaram prontamente em participar, embora as três reagissem à presença do pesquisador de formas diferentes.

A professora 1 (P1) tem 39 anos de idade, é licenciada em História e está nessa escola desde 1989, já tendo trabalhado com crianças surdas e atualmente realizando apenas atendimentos individuais, dentre eles com Da. A professora 1 já trabalhou com Da. anteriormente, bem como atendeu W. por um ano.

A professora 2 (P2) tem 34 anos, é licenciada em Letras e está na escola desde 1998. Chegou a participar da chapa para direção da escola e atualmente trabalha nos dois períodos, sendo que pela manhã dá aulas no ensino médio (5ª. a 8ª. série) nas disciplinas de religião, português e conceitos em segunda língua (LIBRAS) e a tarde trabalha com o grupo do atendimento especial, do qual W. faz parte. Ela já trabalhou com W. anteriormente.

A professora 3 (P3) , por sua vez, tem 36 anos, está fazendo o curso de Pedagogia atualmente e leciona nessa instituição desde 1999. Trabalha no período da tarde com o atendimento especial individual, mas já deu aulas para os alunos das turmas regulares também. Essa docente também já trabalhou com Da. em anos anteriores. O atendimento com We. vem sendo realizado por ela desde a entrada da criança na escola em 2004.

Ainda que não apareçam como personagens centrais, outras professoras ganham voz nesse trabalho, isto é, aquelas que trabalharam anteriormente com Da., We e W., e que redigiram vários de seus pareceres de anos anteriores. Levam-se em consideração, ainda, as “vozes” dos instrutores surdos, que mesmo não entrevistados e não redatores de pareceres, já que trabalham com esses alunos e/ou aparecem como personagens na fala dessas docentes.

CAPÍTULO 4

DESCREVENDO OS DISCURSOS E PRÁTICAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO DO ATENDIMENTO ESPECIAL

Como será possível descrever histórias de proveniência, como nos ensina Foucault, histórias marcadas nos corpos – a propósito de certos temas que elegemos como “perigos a enfrentar”[?] (...) Meu ponto de vista é que as pesquisas se tornam vivas somente se elas se encarnam do ponto de vista histórico. Teses e dissertações ganham em densidade se – mesmo tendo como objetivo, por exemplo, analisar manuais, livros-texto, livros de ocorrência, autos de processos judiciais, protocolos diversos - (...) pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos da nossa própria experiência profissional, com a temática em foco, e trazer não explicitamente o depoimento deste ou daquele sujeito, mas **a vida que pulsa nas práticas** que aqueles mesmos manuais narram (FISCHER, 2002, p. 63-64, grifo meu).

Início o capítulo 4 aceitando o convite feito por Fischer para avançar de uma análise que apenas procura evidenciar relações discursivas e relações de poder, para uma outra em que as práticas e os saberes cotidianos formam corpos concretos, datados e localizados. Para a autora, trata-se, também, de desnaturalizar não só objetos, mas “as representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos” (p.56).

No subitem 4.1, portanto, abordo aspectos históricos da escola desde a sua fundação até a mudança de proposta pedagógica, afiliando-se ao modelo bilíngüe de educação. Para entender este modelo, por sua vez, é preciso que se retomem alguns princípios teóricos da área dos Estudos Surdos (ES), enquanto ramificação de um campo teórico mais amplo dos Estudos Culturais (EC): são questões, por exemplo, sobre a transição de uma noção de surdez como deficiência para outra que vê os surdos como dotados de uma cultura surda; o papel da língua como elemento central dessa identidade, as relações de poder implicadas na convivência entre os surdos e os ouvintes, dentre outras. Recorro, ainda, à fala das professoras para pensar até que ponto o discurso e as práticas bilíngües dentro dessa escola contribuem (ou não) para que a deficiência múltipla, enquanto combinação de surdez com uma outra deficiência, tome, ela também, uma nova configuração.

Vale a pena pensar, ainda, sobre questões mais específicas do atendimento especial a partir da aproximação com o modelo da escola regular (currículo esse que é seguido pelos surdos). Enquanto a escolarização desse grupo é feita a partir da seriação do ensino fundamental (1ª a 8ª. série), a escolarização dos deficientes múltiplos é um processo cuja duração é indefinida, sem passos precisos, haja vista que não há idéia de promoção por séries. O subitem 4.2., deste modo, trata das implicações da formulação de um dispositivo de ‘incentivo à autonomia’ (e não do currículo) como base do trabalho no atendimento especial,

tomando como referencial três momentos da pedagogia – a pedagogia disciplinar, a corretiva e a psicológica. As relações que se estabelecem entre as famílias e a escola também têm uma articulação com a questão da autonomia dentro do espaço institucional.

Finalizo a análise com um subitem mais estreitamente relacionado aos debates sobre a formação docente, ou seja, como as técnicas da governamentalidade produzem as subjetividades das professoras dentro da instituição observada. Para isso, tomo por base as discussões sobre a afetividade, as questões de gênero e o magistério para pensar a “formação profissional” e “formação do eu”.

4.1. A noção de “deficiência” como “diferença” entre dois grupos

Conforme descrevi no capítulo 3, o atendimento a crianças com outras deficiências associadas à surdez acompanhou a história da instituição, basicamente, desde o início das suas atividades na década de 1960. Não se trata, portanto, de mudanças ocorridas mais recentemente, após a publicação de leis ou decretos relacionados à inclusão de crianças com necessidades especiais.

Traçando um breve histórico da instituição⁴⁹, se em 1960 a escola surgiu como a “Escola Municipal de Surdos-Mudos”, dentro de uma proposta de oralização, ainda no final dessa década, ganhou o nome de Centro Educacional para Deficientes da Audição e da Fala Gabriela Brimmer. O ano de 1987, por sua vez, representou o momento em que houve a separação entre o atendimento clínico, realizado pela Associação Gabriela Brimmer, e a criação da Escola Municipal de 1º. Grau incompleto Gabriela Brimmer, seguindo uma proposta de comunicação total⁵⁰. Cinco anos mais tarde, em 1992, iniciou-se um processo de mudança da proposta pedagógica da instituição, com a implantação de um modelo bilíngüe de educação, passando a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer.

O que é importante ressaltar nesse processo, contudo, é que esse modelo clínico de atendimento dos surdos, da surdez como deficiência, parece ter sido abandonado em lugar de uma proposta que concebe a surdez como uma experiência cultural e lingüística. Entre 1960

⁴⁹ Segundo informações disponíveis no *site* da escola.

⁵⁰ Conforme Souza (1998), com a proposta da comunicação total pretende-se desenvolver as possibilidades da criança estabelecer uma “comunicação real”, com completa liberdade de uso das diversas “linguagens”: sinais (incorporados da Libras), sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, o treino dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal, a “linguagem” afetiva, etc. Para esta autora, o lema dessa abordagem é que o importante é que a mensagem seja transmitida, não importa de que forma. Com isso, acabou se atribuindo o termo linguagem a todo e qualquer dispositivo de comunicação, sejam aqueles já existentes ou outros criados pelos professores em sala de aula.

e 1992, a terminologia sofre mudanças: de “surdos-mudos” para “deficientes da audição”, e destes para “surdos”, deixando, inclusive, de aparecer no nome da escola.

Nesse processo, Carlos Skliar⁵¹ teve um papel importante em termos da reestruturação da escola, iniciada em 1992, ao prestar assessoria aos demais profissionais da escola e corroborar com a idéia de que a Língua de Sinais funciona como “um fator de identidade cultural dos surdos e se converte no meio idôneo para exercitar o direito à informação que toda a pessoa possui” (*site* da escola). Esse princípio teórico é desenvolvido a partir das discussões geradas num campo de saber denominado de Estudos Surdos (ES), ramificação de uma área mais ampla dos Estudos Culturais (EC).

De fato, o que aconteceu com a escola Gabriela Brimmer é um exemplo dos rumos que o movimento surdo tomou na década de 90. Se, naquele momento, a comunidade surda se reuniu para reclamar o seu direito a uma escola de surdos e o reconhecimento da Libras como língua a ser adotada nestes espaços; atualmente, o movimento começa a levantar novas bandeiras. Como exemplo, Lopes e Veiga-Neto (2006) observam que, agora, os objetivos da luta são “as condições de ensino, o reconhecimento da capacidade surda de aprender e a construção de currículos surdos nos quais os marcadores culturais estejam presentes para além dos conteúdos escolares” (p.81).

Ao pesquisar as narrativas que os surdos, em fase de escolarização ou militantes da causa surda, fazem sobre si mesmos e sobre a escola, estes autores identificam três marcadores culturais⁵² que se apresentam como elementos comuns de uma forma de experienciar a surdez, além da língua de sinais: a idéia de luta pelos direitos surdos, a necessidade da convivência no grupo surdo e a experiência do olhar.

A pergunta elaborada pelos autores, enfim, é: em que medida a escola, ao oferecer o seu espaço como “território” para que o grupo de surdos tome a forma de uma comunidade surda, não acabaria produzindo certos tipos de identidades surdas e/ou contribuindo para reforçar certos marcadores culturais em consonância com o seu papel de instituição disciplinar. Em outras palavras, “quando a comunidade surda é constituída na escola e

⁵¹ Fonoaudiólogo argentino que, por muitos anos, esteve ligado a universidades brasileiras estudando a surdez com base em uma perspectiva cultural. Atualmente, como investigador da área de educação na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales LACSO, tem se voltado para a questão das diferenças e da tolerância ao outro/ outrem dentro de um referencial filosófico deleuziano e derridiano.

⁵² Segundo os autores, “a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos, quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos. Marcas, portanto, não são somente traços materiais; marcas são também impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro” (LOPES e VEIGA-NETO, p.84).

marcadores culturais são forjados nesse mesmo espaço, as práticas escolares acabam pedagogizando os movimentos (sociais) surdos” (p.82-83)

Esta discussão fornece elementos para se pensar o impasse que se configura entre o discurso do movimento surdo de superação da condição de deficiente auditivo e de uma educação clínico-terapêutica e a existência, nesta escola, dos surdos deficientes múltiplos. Apesar de os múltiplos muitas vezes não se apropriarem da língua de sinais, não estarem engajados na luta pelos direitos surdos e nem exaltarem a cultura surda, compartilham com os surdos o direito ao espaço na escola bilíngüe. Deste modo, que relações se estabelecem entre alunos/ instrutores surdos e deficientes múltiplos? E entre as “professoras múltiplas⁵³” e seus alunos do atendimento especial? Que rede de saberes é essa que faz com que elas defendam o discurso da escola bilíngüe ao mesmo tempo em que falam com seus alunos?

Conforme procurei explicitar, o interesse nessas questões é um desdobramento de uma outra pergunta de pesquisa que pretendia focar no atendimento especial. No entanto, entro na discussão sobre a construção da cultura surda para situar o lugar que o atendimento ocupa nessa hierarquia que se forma. Também não é objetivo oferecer uma descrição pormenorizada da linha teórica dos Estudos Surdos, mas, uma vez que esta escola, especificamente, abraçou esse enfoque teórico, é importante que se discuta minimamente as bases em que o projeto da escola está alicerçado.

4.1.1. Um breve histórico sobre os Estudos Culturais (EC)

Os Estudos Culturais, enquanto área de investigação, nasceram em 1964 com a fundação do Centro para os Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (CCCS), na Inglaterra. As primeiras discussões desse Centro aconteceram numa época em que as preocupações do país eram “a necessidade de reconstrução de suas cidades destruídas pela guerra e com o impacto causado pelo colapso de seu grande império colonial, o que gerou uma crise econômica e social de grandes dimensões” (TURA, 2005, p.110). Com essas reestruturações das cidades, novas formas de industrialização e comunicação de massa se estabeleceram e grandes investimentos foram feitos em relação à educação básica.

Os estudiosos da cultura vêem nessas transformações um campo fértil de pesquisa. Eles ultrapassam a discussão da cultura como ela era feita pela antropologia e pelos estudos que tinham como objeto a “alta cultura”. Com Hoggart, Williams e Thompson, fundadores do CCCS, “se posiciona a cultura como uma dimensão de análise e se adota a perspectiva da

⁵³ Termo utilizado por P3 para designar as professoras que atuam no atendimento especial.

crítica cultural em trabalhos que enfocam o que se distinguiu por cultura ou culturas populares, práticas cotidianas, artefatos e produtos culturais” (TURA, 2005, p.112). Em outras palavras a intenção era “olhar para o ‘outro lado’, o lado onde está o povo, onde têm origem as produções culturais populares, as organizações comunitárias, os movimentos sociais de resistência” (Tura, 2005, p.112).

É importante lembrar, ainda, que os Estudos Culturais se mostraram contrários a uma constituição disciplinar, não adotando objetos de estudo ou práticas metodológicas específicas: podem ser chamados tanto de **anti-disciplinares**, causando “uma relação permanentemente desconfortável com outras disciplinas acadêmicas” conforme Nelson, Treichler e Grosberg (1995) (apud VEIGA-NETO, 2000), quanto **pós-disciplinares**, por adotarem tanto “uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanista de cultura” (JAMESON 1994, apud TURA, 2005).

Tura (2005) e Veiga-Neto (2000) falam também das distintas influências epistemológicas pelas quais esse campo passou: a partir de 1980, os EC se expandiram não só para os Estados Unidos, Canadá e Austrália, mas também para a África, Ásia e América Latina, com a conseqüente ampliação dos objetos de estudos, questões de pesquisa e bases teóricas. Foi nessa época que também começaram a dialogar com a psicanálise lacaniana, com o pós-estruturalismo (dentre os quais Foucault) e com os estudos sobre o pós-colonialismo de Said e Bhabha.

Na América Latina, os Estudos Culturais florescem numa época em que os regimes totalitários estão em decadência e que as lutas políticas pela democratização estão em ascensão. Conforme Tura (2005), tanto o surgimento de novos atores políticos (mulheres, homossexuais, minorias étnicas), como o interesse de pesquisadores em compreender “a confluência de discontinuidades culturais num espaço que se abriu para um fluxo intermitente de correntes migratórias e para a mestiçagem” (p.118) deram espaço para novas problematizações de questões sociais.

Escosteguy (2001, apud TURA, 2005) ressalta, entretanto, que os estudos culturais latino-americanos fazem o caminho contrário daquele trilhado em suas origens: eles surgem na academia, a partir da preocupação individual de cada pesquisador e cujos resultados gradativamente passam a ser divulgados em encontros, seminários e publicações científicas. Resumidamente, então, pode-se dizer que os EC latino-americanos investigavam

a função política da cultura, o que envolve o estudo dessas práticas que constituem politicamente a subjetividade e, nesse contexto, esses estudos têm se proposto a articular a experiência subjetiva cotidiana com a rede de significados socialmente elaborados e em circulação nos ambientes culturais (p.119).

No que diz respeito às aproximações entre os EC e a educação, Tura (2005) nos conta que, já em 1977, Willis havia discutido como esse processo de oposição ou de resistência aos modelos dominantes de cultura se desenvolve no espaço escolar, ao mesmo tempo em que mostrava como se dava a formação das identidades e das subculturas juvenis nessa inter-relação com a cultura hegemônica. Desde então, vários estudos têm abordado a questão da juventude, da escolarização e da Educação, no intuito de investigar

as dimensões pós-modernas das culturas juvenis, que deixam perceber a presença da cultura globalizada junto àquilo que se constitui como a diversidade periférica de certos grupos, envolvidos em processos de discriminação e marginalização que atingem as minorias étnicas, raciais e sexuais (...) [bem como] as complexas formas de construção de identidades, tão flexíveis quanto as estruturas socioculturais do mundo que cerca as novas tribos juvenis de diferentes estratos sociais (p.127).

Além dos estudos sobre a cultura juvenil, esta autora nos mostra que no Brasil, e de forma mais localizada, nas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) temos trabalhos que aliam os EC às investigações sobre o currículo escolar⁵⁴. Quadros e Skliar (2004), por sua vez, também estiveram engajados no processo de difusão dos EC através da formação de grupos de pesquisa que buscam discutir as relações entre educação surda, identidade surda e cultura surda dentro do espaço institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O resultado dessa articulação foram os Estudos Surdos (ES), ou

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Neste trabalho, retomaremos alguns autores americanos como Wrigley (1996) e Padden e Humphries (2005) que definiram como objeto de suas pesquisas a constituição do que chamam de uma “cultura surda”, bem como os debates sobre a condição do *ser surdo* e as implicações para sua escolarização propostos por autores brasileiros como Skliar (1998, 2001), Perlin (1998), Goes (2000), Lopes e Veiga-Neto (2006), Klein e Lunardi (2006) e Lunardi (2006). Alguns desses autores foram na esteira do pensamento foucaultiano, ou como diria Veiga-Neto (2000), assumiram um compromisso completo com o seu

⁵⁴ Por exemplo, o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) ligado ao Programa de Pós-Graduação em educação da UFRGS “tem se detido no estudo de artefatos, dispositivos normativos e prescritivos e práticas culturais e privilegiado questões que envolvem a linguagem, o poder, o discurso e as representações” (TURA, 2005, p.130).

pensamento, enquanto outros se utilizaram apenas de porções desse pensamento “com maior ou menor ‘intensidade’ ” (p.42).

Da mesma forma que Lopes e Veiga-Neto (2006) apontaram em relação às bandeiras de lutas surdas, a literatura sobre a cultura surda tem sofrido revisões, reformulações e inclusões de novos questionamentos. Padden e Humphries (2005) comparam os dois momentos em que escrevem, sendo que o primeiro livro, de 1984, estava contaminado pela euforia do reconhecimento lingüístico da Língua de Sinais Americana (ASL), cujos efeitos foram tanto de alívio (já que aquele sistema usado por gerações de surdos era mesmo uma língua), quanto de preocupação com a desconfiança de certos grupos de que a cultura surda fosse, de fato, uma subcultura. Na atualidade, o conceito de cultura surda parece já estar intrincado na realidade surda; a inquietação, agora, é com a expansão do termo cultura e língua surdas, especialmente para as áreas de implantes cocleares e da engenharia genética. Resumindo a idéia dos autores, a preocupação é com os diferentes usos do discurso, já que “nós existimos numa época de respeito e celebração da diferença, e, mesmo assim, ainda há uma tendência a consertar e substituir” (p.10, tradução livre).

Insisto que o objetivo desse trabalho não é aprofundar as mudanças no discurso sobre a cultura surda, datá-las e situá-las, mas me prover de conceitos como identidade, movimentos de resistência e saberes dominados e dominantes para pensar a co-existência de um discurso e uma prática sobre a surdez, enquanto experiência cultural, e a deficiência múltipla, enquanto quadro clínico, requerendo, assim, diferentes modalidades educativas. Ressalto que, com essa diferenciação, não pretendo operar uma distinção binária, segundo a qual os surdos seriam mais evoluídos socialmente, e nem que esse é o caminho a ser seguido pelos múltiplos. A intenção é justamente colocar em foco as diferenças, e como elas operam na cotidiano da escola bilíngüe.

4.1.2. A identidade e a cultura surdas

Começo a discutir a questão da identidade e da cultura surda com uma provocação. Trata-se de um trecho que explica o foco dos Estudos Surdos: “O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’⁵⁵ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez, e os surdos. Deste modo, a nossa produção é

⁵⁵ O ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15).

uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal ou cotidiano’ ” (SKLIAR, 1998, p. 30). Voltarei a essa citação posteriormente.

O americano Owen Wrigley, autor do livro *A Política da Surdez* (1996), que serve de embasamento teórico para vários trabalhos no Brasil, ajudou a desmontar a idéia de que a surdez seja algo concreto, de existência própria, independente dos sentidos que damos a ela. Dito de outro modo, ele contesta a surdez enquanto uma deficiência sensorial localizada no corpo e que traria consigo alguns impedimentos para a convivência num mundo prioritariamente feito de som. Para ele, a questão precisa ser deslocada de **um problema do corpo individual** para um **problema social**, com o conseqüente debate acerca do privilégio dos canais visuais em detrimento de outras possibilidades: invés do foco no canal auditivo deficiente, pensar num canal visual repleto de possibilidades.

Padden e Humphries (2005) avançam ainda mais nessa discussão ao escrever que *ser surdo* vai além dessa habilidade sensorial aguçada e da participação em práticas que tenham a visão como elemento central; as especificidades estão muito mais relacionadas a uma longa história de interação com o mundo de certas formas, de uma maneira cultural. Segundo eles,

as práticas de “olhar” não são necessariamente naturais ou lógicas, no sentido que os surdos têm um sentido visual aguçado, mas as formas pelas quais eles “olham” derivam de uma longa história [que] envolve as escolas que eles freqüentaram, as comunidades nas quais eles se engajaram depois de sair da escola, os empregos que tiveram, a poesia e o teatro que criaram, e finalmente, O vocabulário que se deram para descrever o que eles sabem (p.2, tradução livre).

No Brasil, Perlin (1998) é uma pesquisadora da linha dos ES que, a partir do conceito pós-moderno de identidade apresentado por Hall⁵⁶, defende que **não há uma identidade surda**, mas “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até ser contraditórias, que não são algo pronto” (p.52). Dessa forma, a identidade seria “algo em construção, uma construção móvel que empurra o sujeito em diferentes posições” (p.52). Entretanto, a autora procura mostrar que essa mobilidade e fragmentação se configuram em função de um elemento determinado, qual seja, o tipo de embate que se estabelece entre os surdos e o poder ouvintista. Como esclarece neste trecho, “as identidades surdas assumem formas facetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da

⁵⁶ Hall (1997, apud PERLIN, 1998) explicita também os modelos iluminista e sociológico de identidade. O primeiro refere-se à identidade enquanto ideal, perfeição do ser humano; e o segundo como estruturada pelas representações sociais.

identidade surda ao sujeito surdo” (p.54). Antes de problematizar essa categorização⁵⁷, resumo o ponto de vista da autora, segundo o qual haveria cinco tipos de identidades surdas:

- **identidade surda** - é reconhecível nos surdos que adotam as formas visuais de experienciar o mundo, nas suas diversas manifestações. O trocar dessas experiências é uma característica importante na construção dessa identidade e é por isso que os momentos de encontros surdos (ou o “movimento surdo”, nas palavras da autora) adquirem uma importância vital;
- **identidade surda híbrida** – está presente em surdos que eram ouvintes e que se tornaram surdos após contato com o português oral. Estes tiveram acesso à experiência ouvinte, mas agora passam a conhecer a comunicação em sua forma visual. Perlin (1998) acrescenta que “nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas sua identidade vai ir ao encontro das identidades surdas” (p.64)
- **identidade surda de transição** – os surdos que quebram uma concepção ouvintista de surdez e se filiam à identidade surda já mencionada; esse é o caso, por exemplo, de filhos de pais ouvintes. Perlin acredita que ainda que passem pelo processo de des-ouvintização, esses surdos “ficam com seqüelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida” (p.64);
- **identidade surda incompleta** – surdos que tentam experienciar a surdez a partir do referencial ouvintista, uma vez que essa cultura dominante, por exemplo, ridiculariza certos aspectos da identidade surda ou desencoraja os encontros da comunidade surda; Perlin (1998) cita os casos de aprisionamento de surdos pela família;
- **identidade surda flutuante** - encontra-se em surdos “conscientes” da surdez, mas que não escapam à ideologia ouvintista. Trata-se desses “alguns surdos querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (PERLIN, 1998, p.65). Muitas vezes são surdos profissionalizados que nem adquirem a língua de sinais e nem a comunicação oralizada, retendo fragmentos de identidades ouvintes e surdas, sem conseguir transitar entre nenhuma delas. Porém, “quando a identidade parte da comunidade surda, sem esquecer as identidades ouvintes que lhe emprestam fragmentos, constituem-se novas visões. A identidade surda dá sua continuidade” (p.66).

⁵⁷ Ressalto o aspecto polêmico dessa categorização, uma vez que haveria uma “verdadeira” identidade surda, enquanto as demais seriam distorções resultantes de um padrão ouvintista de construção de identidades. Talvez seja possível pensar essas subdivisões como resultado da etapa em que as teorizações surdas se encontravam em 1998. Esse debate será aprofundado posteriormente.

O primeiro comentário que faço sobre essas teorizações vai na linha das possíveis aproximações e distanciamentos entre os Estudos Surdos (enquanto ramificação dos EC) e os princípios foucaultianos. Ao mesmo tempo em que existe a possibilidade de diálogo entre os dois campos teóricos⁵⁸, como mostrou Veiga-Neto (2000), existem momentos em que o debate torna-se difícil.

Para Foucault, por exemplo, o poder é uma força difusa, que não se filia a um centro e que, portanto, não cria a dicotomia entre dominantes e dominados. No texto de Veiga-Neto (2000), a posição dos autores filiados ao CCCS e, até certo ponto, de alguns autores contemporâneos, é justamente oposta: “o poder como algo que se arrebatava, se possui, a fim de submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado” (p.64).

Por causa dessa derivação, o poder é entendido como de natureza mutável: ele é uma coisa nas sociedades primitivas, ele é outra coisa no mundo feudal, e outra coisa no mundo capitalista. E, portanto, poderá se tornar outra coisa bem diferente de tudo isso no futuro; **é para construir esse futuro que temos que agir no presente**. Dado que, nesses casos, a História é vista como um movimento intrinsecamente contínuo, progressivo e teleológico, **há um destino potencial, desde sempre impresso no poder** (...) (VEIGA-NETO, 2000, p.64, grifos meus).

Considerando que, deste prisma, o objetivo da luta é “o abrandamento, a humanização ou até mesmo a extinção das próprias relações de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p.64), parece-me que o resultado dessa disputa seria a abstração de uma sociedade em que ninguém poderia agir sobre a ação do outro. Para esse autor, “o poder é imanente à lógica de viver em sociedade” (p.63) e, por isso, pensar uma sociedade sem essas relações seria tentar reverter essa mesma lógica.

Parece-me que tanto Perlin (1998) quanto Skliar (1998) estão de acordo quando colocam as questões dos Estudos Surdos em termos da polarização entre dominantes e dominados e teorizam no sentido da superação dessa condição. A primeira autora convoca os surdos a se oporem às tentativas de colonialismo lingüístico e cultural; o segundo sugere que a discussão seja deslocada para as nossas (ouvintes) representações sobre a surdez e os surdos, bem como os seus desdobramentos em termos escolares e políticos, conforme a citação sobre o ouvintismo com a qual iniciei esse subitem. Partindo da pergunta de Skliar

⁵⁸ Tanto os Estudos Culturais quanto Foucault usam a teoria não só para descrever as práticas e configurações sociais, mas para propor outras possibilidades de arranjo. “Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições” (VEIGA-NETO, 2000, p.48). Além disso, as duas abordagens compartilham do pressuposto que os discursos e as práticas (ou a cultura) interpelam os sujeitos, constituindo posições (ou identidades) distintas. Desta forma, posições de sujeitos e identidades só se constroem dentro de um grupo, no confronto com outros indivíduos. O que se estuda, nos dois casos, são os mecanismos discursivos (ou narrativos) de construção dos objetos e dos sujeitos, rejeitando a busca de uma representação original com suas supostas correspondências e distorções.

(2001) acerca de “qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado na nossa relação de ouvintes com a surdez?” (p.107), desloca-a para qual relação de poderes e saberes que temos criado, produzido e enfatizado nessa nossa (nova) relação de teóricos (surdos e ouvintes) com a surdez?

Klein e Lunardi (2006), ao estudarem as fronteiras da cultura surda e das diversas acepções do hibridismo⁵⁹, contribuem com essa discussão uma vez que debatem tanto os essencialismos de uma cultura surda em oposição à noção de fragmentação, quanto o posicionamento de um tipo “puro” de cultura como um modelo a ser alcançado a partir da superação de outros. Assim, estas redes de poder, que parecem ter uma configuração mais rígida nas obras de alguns autores dos Estudos Surdos, bem como no discurso de lideranças das comunidades surdas, ganham uma nova interpretação na visão de Klein e Lunardi:

Nosso entendimento afasta-se de um binarismo, em que cultura surda e cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o “ser surdo” passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte (...) Os processos de hibridação nos exigem o registro e análise das relações de poder envolvidas em ‘fios que se mesclam’, constituindo tramas. O poder não se constitui em relações verticais: as bipolaridades se esvaem (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.19).

Na verdade, parece-me que a filiação ao sistema linguístico da língua de sinais passou a ser um elemento tão central na configuração das identidades surdas que acarretou um corte entre dois grupos: o dos “surdos” e o dos “Surdos”. A distinção que o sociolinguísta James Woodward traçou em 1972 permanece até hoje em alguns textos que discutem a cultura surda: desde então, uma distinção passou a ser feita entre os surdos que se vêem como deficientes auditivos (os surdos com ‘s’ minúsculo) e os Surdos que compartilham uma categoria cultural de auto-identificação (os Surdos com ‘S’ maiúsculo):

seguindo o exemplo de James Woodward, nós adotamos a convenção de letra maiúscula ‘Surdo’ para descrever as práticas culturais de um grupo dentro de um grupo. Nós usamos a convenção ‘surdo’ com letra minúscula para se referir à condição da surdez, ou o grande grupo de indivíduos com perda auditiva sem referência a essa cultura particular. Usando esta distinção, o grupo dos ‘Surdos’ varia dentre aqueles que são surdos profundos até aqueles que ouvem relativamente bem para conversar em inglês falado e usar o telefone, os chamados com perda auditiva. Nós nos limitamos a estabelecer a distinção dessa forma” (PADDEN e HUMPHRIES, 2005, p.1-2, tradução livre).

Dentro do campo discursivo (re)produzido por Perlin (1998), ao ler-se o trecho seguinte retirado de uma entrevista realizada pela pesquisadora, estaríamos diante de uma

⁵⁹ As autoras defendem que a língua de sinais não pode mais funcionar como única expressão da cultura surda sob pena de fossilizar o que se entende como surdez: “Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam, **hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte**” (p.17, grifo meu).

identidade surda pura, ideal, que critica um outro surdo cuja identidade seria incompleta, ou seja, daquele que tem resto auditivo, usa aparelho de audição e que quer ser oralizado. A consequência dessa postura seria não se aceitar como surda e, portanto, não ter muitos amigos:

Tenho uma amiga que não procuro muito. Tem alguns restos auditivos. Usa aparelho de audição. Ela não se aceita como surda. Ela não quer estar no mundo dos surdos e tudo faz para ser oralizada. Tem poucos amigos (p.64).

No entanto, outros campos discursivos permitem ler o mesmo trecho pensando que o próprio discurso da identidade surda ideal se afirma como excludente, transformando o “ela tem poucos amigos” em “tenho uma amiga que (EU) não procuro muito”. Se essa pessoa não se aceita como surda, o movimento não a aceita como sua integrante legítima.

Nessa mesma linha de raciocínio escrevem Lopes e Veiga-Neto (2006). Retomando os seus achados, esses pesquisadores descreveram três marcadores culturais presentes nas falas de surdos escolarizados e/ou militantes: a experiência visual, a importância da convivência da comunidade como aspecto fortalecedor da identidade e a noção de luta pela causa surda. Ao comentarem a questão dos encontros surdos como esse momento de fortalecimento identitário, relatam também a desconfiança daqueles “membros” que podem não ser integrantes “autorizados” nessa comunidade :

Fortalecem-se as narrativas entre os surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura surda e não-simpatizantes. Na segunda divisão, mesmo aqueles aceitos como amigos estão constantemente sob suspeita, ou seja, suspeita de exercício de ouvintismos. Viver entre amigos, enfatizar a importância dos encontros presenciais para que todos possam olhar para conversar são práticas de exaltação da comunidade que podem ser percebidas em diferentes narrativas de surdos (Lopes e Veiga-Neto, 2006, p.89).

Não se nega que a história dos surdos é pautada na dominação pelos ouvintes. Entretanto, os efeitos dessa assimetria não podem ser simplificados. Wrigley (1996) apresenta, por exemplo, como o discurso do surdo enquanto minoria discriminada, isolada foi utilizado tanto por Abbé de l’Eppé⁶⁰ para justificar uma escola especial para os surdos, como é recapturado na atualidade por médicos especializados em implantes cocleares para justificar seus procedimentos cirúrgicos, assim como por aqueles profissionais envolvidos nas questões educacionais e escolares dos surdos. Em outras palavras, o discurso não é

⁶⁰ Wrigley (1996) procura desmistificar a importância da figura de l’Epée dentro da história da surdez, comparando-o a Cristóvão Colombo durante a colonização das Américas. Em outras palavras, assim como a América não foi “descoberta” por Colombo, já que se buscava aqui a fonte do ouro e de almas para Igreja Católica, com o seu interesse pelos surdos l’Epée, tinha saberes que lhe permitiam “adentrar a discussão pública das teorias populares sobre as origens da linguagem e sobre o estado natural do homem, questões que fascinavam a sociedade europeia do século XVIII” (p.49).

necessariamente bom ou necessariamente mau; ele provoca efeitos que colocam em jogo relações (assimétricas) de poder. Na opinião de Wrigley, a distinção entre Surdos e surdos, por si só, não parece dizer muito:

É um dualismo severo – bom Surdo, mau surdo – que não contribui muito para ajudar os indivíduos na sua vida diária. Nem ajuda a iluminar a amplitude de estratégias empregadas pelos indivíduos, lidando com a exclusão e as muitas formas de opressão na vida diária deles. Em termos simples, a dicotomia do “S/s” é tão grosseira que, enquanto inicialmente útil, hoje serve para silenciar a gama ampla de experiências s/Surdas” (1996, p.55, tradução livre).

Mais que silenciar as outras formas de ser surdo, contudo, penso que as distinções e categorizações servem para definir modelos (aceitáveis) de surdez. Ao mesmo tempo em que há a negação do modelo de deficiência, cria-se a “verdadeira identidade cultural surda” a ser seguida: “A comunidade surda, ao se opor aos discursos que a localizam na lógica da deficiência e dos discursos ouvintistas, acaba, também, excluindo aqueles que não atingem as prerrogativas de ‘uma suposta cultura surda’” (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.20).

A hipótese de Lopes e Veiga-Neto (2006), como já fiz referência anteriormente, é de que a escola, enquanto espaço disciplinar, funciona como um espaço que exige a padronização e minimiza as dissidências. O espaço escolar impede que as diferenças apareçam. Cito, agora, alguns enunciados presentes nas falas das professoras e em textos sobre a educação que constituem espaços onde os discursos são continuamente construídos, colocados em movimento e re-atualizados.

Na esteira do que esses autores descreveram como um dos marcadores culturais da surdez, os diversos profissionais engajados nessa militância passam a se interessar pela qualidade lingüística desses espaços de encontros surdos. Góes (2000) é uma autora que investigou os interlocutores com os quais os surdos têm dialogado, chegando à conclusão de que o grupo pesquisado aprendia a dialogar em Sinais predominantemente com ouvintes, sejam eles professores especializados, itinerantes, de classe regular ou fonoaudiólogos. O que caracteriza todos estes interlocutores, contudo, é a não-proficiência na língua de sinais, levando-os a apresentar

grande heterogeneidade na capacidade de usar sinais, [construindo] nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras de construção da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos Sinais numa *gestalt* de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral (GÓES, 2000, p.42).

Mais do que a não-proficiência, segundo a autora, os interlocutores dessas crianças, enquanto representantes da instituição escola, têm concepções distorcidas/errôneas sobre o que é a língua de sinais e quais as suas diferenças em relação à modalidade oral, além de pouco saberem sobre as características peculiares e dificuldades dos surdos no processo de aquisição da Libras. Peço licença para citar um trecho longo em que a pesquisadora menciona alguns desses “mal-entendidos” (p.38) a partir de entrevistas com duas professoras ouvintes de alunos surdos:

os seus depoimentos sugeriam que elas não entendiam o quanto esse processo de aquisição é complexo e prolongado. Não tinham claro que, para os dois alunos, as oportunidades de vivências de linguagem (oral e de Sinais) haviam sido criadas, por diversas razões, com considerável atraso. De modo geral, transparecia um desconhecimento das possibilidades e necessidades de uma criança surda. A professora de Vitor, por exemplo, pedia ‘dicas’ sobre o modo de falar claramente frente ao aluno. Julgava que ele conhecia (até certo ponto), a língua portuguesa e que o problema era mais de caráter técnico, de recepção das palavras. Não percebia que essa mera recepção seria, na verdade, uma espécie de leitura oro-facial da articulação de enunciados nada ou pouco compreensíveis (não seriam enunciados, portanto), pois a aquisição da língua estava em lento processo. Também os comentários de outra professora sugeriam concepções semelhantes, indicando que ambas não compreendiam o intenso trabalho de ‘língua e linguagem’ que se fazia necessário em relação à instauração de capacidade na esfera da oralidade (GÓES, 2000, p.38).

Ainda que seja importante pensar os aspectos lingüísticos da aquisição da língua, e em que sentido o não-domínio dessas professoras do sistema lingüístico dos alunos dificulta, entre outras coisas, a transmissão de conteúdos escolares, como diria Skliar (2001), a discussão não pode se restringir ao âmbito metodológico, lingüístico ou psicolingüístico. Ela tem que ser pensada em termos políticos. Primeiro, acaba havendo uma distinção entre locutores autorizados e locutores reserva/secundários e uma valorização das trocas entre surdos-surdos e depreciação da interação surdo-ouvinte, como fica explícito tanto na opinião de Góes (2000) quanto na da professora P1:

Como a língua tem um papel constitutivo da subjetividade, esse cruzamento é complexo e torna-se complicado se a Língua de Sinais, que realmente permite à criança significar o mundo e a si própria, for adquirida tardiamente de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à **ausência dos interlocutores legítimos** para essa aquisição (GÓES, 2000, p.4, grifo meu).

se a gente pega um surdo só e bota um intérprete, bom, ele vai ter língua de sinais com outro ouvinte, vai ter uma troca com um outro ouvinte que é intérprete, mas e a troca com um outro surdo? Se a gente pegar um caso específico como exemplo. Então assim, eu penso que eles precisam dessas trocas entre eles, entre a comunidade(...) essa coisa que dá possibilidade de ter modelos lingüísticos eu acho muito importante, muito importante mesmo (P1, p.143).

Ainda discutindo essa questão, observa-se que, no sentido de sanar essa deficiência de professores lingüisticamente capacitados, políticas públicas passam a entrar em vigor de

modo a garantir que a Língua Brasileira de Sinais efetivamente funcione “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, conforme expresso na Lei Nº. 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002, p. 303).

O decreto Nº. 5626, de 2005, que a regulamenta a lei supracitada, trata, em um de seus capítulos, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Segundo o artigo 4º.,

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, p. 305).

Se, por um lado, é possível comemorar a conquista de um direito a uma formação que reconhece e atende as especificidades da Libras, por outro, percebem-se os sutis mecanismos de manutenção da cultura surda no parágrafo único, o qual estabelece que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*” (anexo 2, PERSPECTIVA, p. 305). Fica aqui a dúvida em relação a todos aqueles professores ouvintes que já trabalham com alunos surdos e que, talvez, pudessem se especializar, ou tantos outros que iniciam a sua carreira docente e que não são legitimados como potenciais candidatos às vagas em cursos de formação de Letras/Libras ou Letras/Libras-Língua Portuguesa. Considerando que uma das queixas de Góes (2000) era “que não há uma língua efetivamente partilhada pelos interlocutores, uma base de território lingüístico comum ou um funcionamento intersubjetivo fundado em possibilidades de acordos mútuos frente às zonas de sentido da palavra” (p.43), parece-me que agora essa possibilidade de acordos mútuos fica ainda mais remota, já que os surdos serão ensinados, prioritariamente, pelos professores surdos, cuja legitimidade é ratificada pela formação acadêmica específica.

Nas falas da professora P2, vêem-se as configurações hierárquicas que se formam na escola e a reação de defesa (incluindo seu riso desconfortável) diante desses saberes que determinam o ideal a ser alcançado, nos moldes de uma história progressiva, conforme citação anterior de Veiga-Neto (2000). Ao mesmo tempo, diante do surdo em sala de aula, a professora se “cala”, ou sai de cena, deixando que o instrutor execute seu papel de referência para os alunos:

Não me considero uma pessoa que domine a língua de sinais, que tenha, assim.... Me **defendo (risos), me defendo com a língua de sinais, mas tenho muito que aprender ainda, né?** Muita vontade de fazer o curso pra... né, pra melhorar o meu conhecimento lingüístico, as minhas possibilidades de crescer em língua de sinais, mas, tudo vai depender da negociação com o pessoal da coordenação da universidade porque trezentos e vinte reais... é pesado. (P2, p. 155, grifo meu).

Essa ainda é uma situação que a gente não consegue resolver na escola porque pra gente ter momento... por exemplo, no atendimento especial, não existe. Digamos assim, a minha integração com o I2 aqui com o atendimento especial, inviável, não tem. Ou eu sento aqui e participo da aula dele... as vezes eu digo pra ele: “Ah, que que tu ta vendo?”; “Ah, estamos trabalhando esquema corporal”, “estamos trabalhando nome”, “To trabalhando percepção essa semana”... “ai, quero trabalhar sinais, alimentação”... Então aquilo que eu peço e ele trabalha. “Ah quero trabalhar afetividade, relações de amizade”... e daí ele faz o trabalho dele, **mas eu não participo, não fico junto porque senão as crianças perdem a referência**. Se eu tô aqui e o I2 ta aqui, quem é a referência? É o I2 ou sou eu? Então eles perdem a referência. Então eu nunca frequento (P2, p.166, grifo meu).

Por outro lado, durante a observação de uma atividade da “área⁶¹”, a pesquisadora recebe a autorização dos instrutores surdos para filmar a atividade e procura neutralizar a sua presença, localizando-se num lugar mais isolado. No entanto, em certo momento, o próprio instrutor convida a pesquisadora para participar do ensaio da poesia que estava sendo trabalhada, evento este que permite levantar alguns questionamentos: considerando que a “área” tem a conotação de ser um espaço primordialmente surdo, não partilhado pelos professores ouvintes para evitar que “os surdos não percam a referência”, a pesquisadora experimenta tanto a sensação de intromissão na atividade do grupo, quanto se sente lisonjeada por ser chamada, por ser “admitida” nesse grupo. Porém, penso essas duas reações se configuram como efeitos das verdades produzidas e difundidas no ambiente da escola bilíngüe e que precisam ser colocadas em xeque, afinal, por que apenas o surdo pode servir de referência enquanto professor? Que discurso é esse da “perda de referência” que “cerca” os espaços e “proíbe” a presença de professores ouvintes?

Ao falar das relações entre os deficientes múltiplos e os outros alunos surdos, as três professoras estabelecem um corte na história do atendimento especial, com a configuração de dois momentos distintos. Primeiramente, há a referência a um tempo passado, no qual a questão dos deficientes múltiplos não tinha visibilidade e eles eram confinados a certos espaços. Esse discurso aparece quando, por exemplo, P2 fala da época em que os múltiplos não participavam do horário de recreio, ou quando P3 conta que por um ano não soube que havia múltiplos na escola, justamente pela não-circulação deles no ambiente da escola.

O segundo momento descrito é o atual, encarado como uma etapa transitória de “uma caminhada” mais longa que parece ter um destino a ser alcançado. Neste segundo momento histórico, na opinião das professoras, atitudes que demonstravam “preconceito” passam a dar lugar às posturas de “respeito” aos deficientes múltiplos. A incorporação da idéia de aceitação ocorre nos enunciados e práticas não apenas dos professores, mas também dos

⁶¹ Lembro que a “área” é o espaço em que todos os alunos se reúnem com os instrutores surdos para trabalharem questões ligadas à cultura surda. Mais detalhes no capítulo 3.

alunos. P3 narra, a título de exemplo, o fato de que agora é possível observar os alunos da educação infantil chamando os do atendimento especial para brincar juntos, ou a própria proposta da escola de que as professoras do atendimento especial tenham reuniões junto com as demais professoras do turno.

Apesar da conotação otimista que essas mudanças possam ter no discurso docente, acredito que é preciso problematizar essa “caminhada” a que as três professoras se referem, ou, em outras palavras, esse movimento de inclusão que o atendimento especial experiencia na atualidade da Escola Gabriela Brimmer. Vários autores já procuraram denunciar o caráter de ambigüidade das propostas da educação inclusiva, mas, para este trabalho, me refiro a dois especificamente: Veiga-Neto (2001) e Lunardi (2006).

Ao teorizar sobre a díade normal/anormal, Veiga-Neto (2001) situa o seu ponto de vista dentro da hipercrítica, ou seja, um prisma que leva em consideração a genealogia dos vários elementos “classificados” pela Modernidade como anormais, ao mesmo tempo em que interroga a popularidade que o termo “inclusão” tem ganho recentemente.

Ao abordar a popularidade crescente de propostas de educação inclusivas (tais como a da “Educação para Todos” seguida pelo Ministério da Educação), este autor mostra que, pelo fato de a escola ser este espaço onde as conexões entre saber e poder estão melhor articuladas, ela passa a ser um lugar estratégico para a “máquina de governamentabilização” implementar mudanças na lógica social, no plano político, cultural ou econômico. Para entender, então, como a escola se apropria da proposta inclusiva, é preciso retomar alguns princípios foucaultianos de como se deu a passagem para *episteme* da ordem na Idade Clássica, da qual já se falou brevemente no capítulo 1.

A partir do momento em que se percebe que a ordem não é dada *a priori*, passa-se a pensá-la como um problema cuja solução é a imposição de um critério de ordenação ao mundo natural e social. Assim sendo, se a ordem é necessária, ela o é na medida em que há o caos. Dito de outro modo, “o caos é condição necessária à ordem” (VEIGA-NETO, 2001, p.112). Partindo desse pressuposto da necessidade da ordenação, tem-se o desenvolvimento de saberes que primeiro operam a distinção entre o caos e a ordem e depois trabalham no sentido de minimizar a “ambivalência, a indefinição, o desenquadramento, o imprevisível” (p.112). Para o autor, ainda, a *episteme* da ordem “prepara a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja recoberta sob o véu da aceitação e da possível convivência” (p.112).

No entanto, aos poucos, o processo de ordenação passa a ser, ele mesmo,

naturalizado, com o conseqüente ocultamento dessas redes de poder que estão na própria base das operações de ordenamento. Ao explicar como esse processo de naturalização ocorre, Veiga-Neto (2001) descreve duas etapas: na primeira delas, há a aproximação do outro para poder melhor conhecê-lo, gerando saberes; se este conhecimento construído sobre o outro nos mostra alguma diferença, contudo, somos conduzidos a uma atitude de estranhamento. Esta segunda etapa consiste, destarte, em assegurar a sua própria mesmidade e atribuir ao outro o caráter de estranheza. Deste modo, o ato de repartição pode parecer simplesmente um ato epistemológico, já que se trata de reconhecer ou negar semelhanças a partir da construção de saberes sobre o outro, quando de fato, por estabelecer um diferencial assimétrico, acaba funcionando como um ato de poder. Nas palavras de Bauman (apud VEIGA-NETO, 2001) “a falsa simetria dos resultados encobre a assimetria do poder que é a sua causa” (p.113).

Retomando a questão da genealogia da anormalidade e dos anormais, no capítulo 2 detalhei como a categoria dos anormais acaba se articulando a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Os três exemplos mostram como a preocupação com o controle do corpo individual passa a se articular a técnicas muito mais sutis de gerenciamento dos corpos, vistos agora em termos populacionais. Dentro do campo que Foucault (2005c) chamou de biopoder, a preocupação não é a modificação de fenômenos individuais, mas

intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (...) e trata-se, sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase; em suma (...) otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida (p.293-294).

A forma pela qual Foucault explica essa articulação entre as duas séries – a do corpo-organismo – disciplina – instituições e a outra população – processos biológicos – mecanismos reguladores é a **norma**. Esse conceito é capaz de operar o disciplinamento dos corpos e administrar os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica enquanto população. Com isso, acredita Foucault (2005c), o poder no século XIX “conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (p.302). Conforme Veiga-Neto (2001), a norma tem uma dupla realidade, ou seja, “de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: a norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (p.115).

A conclusão mais interessante de Veiga-Neto (2001) para essa discussão que estou procurando fazer é que a norma, simultaneamente, inclui – quando se aproxima dos anormais para torná-los inteligíveis – e exclui – na medida em que os coloca numa distância segura ao classificá-los como destoando da média enquanto medida estatística de uma população, isto é, “também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo” (p.115).

Ao discorrer sobre as políticas de inclusão, tendo como foco a educação dos surdos, Lunardi (2006) defende que o discurso dos órgãos educacionais não é mais acerca da disciplinarização dos corpos no sentido terapêutico, de oralização, mas a preocupação com o gerenciamento dessa massa de alunos que tem buscado a escola regular e que, ao fracassar, evadem das salas de aula. Na opinião dessa mesma pesquisadora, porém, a educação especial, que, curiosamente, não desaparece com as perspectivas inclusivas, serviria como uma estratégia para “preparar” os alunos para as salas regulares. Uma dessas medidas profilática, que são desenvolvidas nas salas de “apoio”, é o trabalho de domínio da língua portuguesa, preparatório para o ingresso no ensino regular, considerando que a norma, nesses espaços, é de crianças ouvintes alfabetizadas. As salas especiais funcionam também para sanar eventuais “inadaptações” ou “desvios” de percurso durante a permanência desse grupo nas salas regulares. Em ambos os casos, a escola acolhe os surdos como candidatos legítimos ao ingresso nos seus espaços; porém, enquanto instituição normativa que é, por um lado marca a diferença entre os normais e os anormais e, por outro, parte em busca de procedimentos sutis que minimizem as diferenças e evitem as evasões. Resumindo o que foi dito,

A Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbem a ordem existente e ameacem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, as dificuldades devem ser detectadas *a priori* para serem eliminadas o mais rápido possível. Para isso, cada caso é submetido a uma prova-diagnóstico e a uma normalização preventiva. Considerada deste ponto de vista, a Educação Especial exemplifica um sistema de normalização dirigido aos desvios individuais, ou seja, àqueles que perturbam o funcionamento da escola. Da mesma forma, opera como um mecanismo de gerenciamento do risco social, colocado em funcionamento pela política de inclusão (LUNARDI, 2006, p.188).

Se Lunardi (2006) refere-se à inclusão dos surdos nas escolas regulares, Lopes e Veiga-Neto (2006) abordam a realidade das escolas bilíngües. Lembrando o que Veiga-Neto (2001) afirmou sobre o papel da escola, enquanto máquina de governamentabilidade, podemos aliar essa discussão àquela que fizemos até há pouco sobre as identidades surdas. Na opinião de Lopes e Veiga-Neto (2006), a escola vem se constituindo como um dos lugares (senão o primeiro deles) em que os surdos têm acesso à língua e a um espaço em que

a cultura surda pode se materializar. Porém, da mesma forma que a escola tem funcionado como elemento aglutinador, justamente pelo seu caráter de máquina, ela produz. Ao estabelecer certas normas, a escola opera certos ordenamentos tanto nos moldes do poder disciplinar quanto nos do biopoder.

Aprofundo as discussões sobre o que Varela (1992) chamou de pedagogia disciplinar no próximo subitem, mas, no momento, quero estabelecer uma comparação entre os procedimentos de normalização da escola que impõem aos surdos a fossilização e homogeneização de certos marcadores culturais e um outro que permite que o atendimento especial, dentro da escola bilíngüe, funcione como um mecanismo includente e excludente. Includente por permitir que deficientes múltiplos circulem nesse espaço, e excludente, já que eles devem estar sujeitos aos modelos definidos por um tipo de surdez que é construído nos espaços de ensino seriado (e não no atendimento especial).

Ao falar da relação entre os surdos e os deficientes múltiplos, além de citarem esses dois momentos pelos quais o atendimento especial tem passado, as professoras interpretam “as diferenças⁶²” entre ambos os grupos como tendo uma conotação positiva, sem que, no entanto, se consiga definir no que elas consistem ou que se problematizem possíveis relações de poder presentes nessa noção. P2 tenta explicá-la, situando-a como um “olhar mais claro que se pode ter (p.162)”. P1 acredita que os surdos têm muita coisa “a aprender com os nossos alunos especiais no sentido, assim, de várias coisas que a gente observa” (p.146).

Nesse “território geográfico⁶³” de troca entre surdos e múltiplos que se configura na escola bilíngüe, se não se consegue definir o que é essa diferença dos múltiplos e que implicações ela tem na materialidade das relações que se formam, por outro lado, as professoras⁶⁴ têm claro que a grande vantagem dessa convivência com os demais surdos, sejam eles alunos ou instrutores, é contribuir para a formação de um suposto modelo identitário a ser adotado pelos múltiplos.

⁶² Na mesma linha de raciocínio de Veiga-Neto (2001), Skliar (2001), ao discutir os termos deficiência, diversidade e diferença numa perspectiva dos Estudos Culturais, chega à conclusão de que a diversidade não pode ser lida como a aceitação democrática da pluralidade, já que são aqueles que “hospedam” os que acabam criando essa falsa noção de igualdade. Não se deve, conseqüentemente, pensar a diversidade enquanto “condição da existência humana [mas] como efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder” (SCOTT, 1995, apud SKLIAR, 2001, p. 98).

⁶³ Wrigley (1996) lembra que a surdez é um país sem lugar próprio; é uma cidadania sem origem geográfica, e que é justamente essa falta de “nacionalidade própria” que, muitas vezes, acaba funcionando para a concepção da surdez como uma condição e não como um nação.

⁶⁴ Diante de toda a discussão sobre o que é o discurso na teoria foucaultiana, é importante lembrar que esse enunciado não pode ser entendido nem como a opinião pessoal da professora, nem como um posicionamento da instituição, ainda que a defesa da escola como um espaço para a cultura surda esteja presente também no site da escola.

Na sexta série, que tá aquele menino Ln., que a gente colocou, que ele tem autismo... nossa, eles ficaram muito impressionados com a facilidade que ele tem pra matemática e tal, né? Então eles percebem assim, e agora eles têm mais um certo respeito por eles. Eles só viam a questão do comportamento, algumas estereotípias, algumas coisas assim que eles tinham. Eu penso que a diferença, ela tem a acrescentar pra todos os lados. **Tanto do lado das crianças do atendimento especial terem modelos, como para questão dos surdos do entendimento da diferença, dessa coisa, assim...** eu penso que tá legal, tá legal, tem muito pra melhorar ainda (P1, p.148-149, grifo meu).

Para P2, inclusive, esse é o grande diferencial de um atendimento clínico realizado numa instituição como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Escola Gabriela Brimmer. Este fragmento da sua fala fornece mais um exemplo da hierarquia que determina que os surdos (alunos ou instrutores) configuram-se como os legítimos modelos identificatórios em detrimento dos professores, os quais são ouvintes:

Na minha opinião, eu não posso dar a minha opinião do trabalho da APAE porque eu não conheço o trabalho da APAE, o que tem, o que elas fazem, mas eu acho que aqui a gente tem, e isso acho que é específico. A gente ainda consegue ter esse olhar, talvez... A gente ainda consegue ter esse olhar, talvez por o número ser reduzido ou por a maioria dos profissionais serem apaixonados pelo que faz, pelo que se faz... mas **a gente percebe essa identificação com os instrutores surdos e isso que facilita muito**. Isso desperta um desejo interno dessas crianças porque é um modelo adulto. E na APAE talvez não tenha isso, acho que não. Mas assim porque daí aqui eles têm aqui os surdos, adultos, profissionais, buscando... isso **muda uma estrutura interna e uma condição interna**. “Poxa, eu sou capaz”. E **isso não é professor nenhum que faz**. Isso são modelos, são identidades a serem construídas e no momento que tu consegue mudar uma identidade, eu consigo me perceber como gente, como potencial. Tem gente que na mesma condição que eu, que produz, que faz [alguém abre a porta]. Então acho que isso muda (P2, p.161, grifos meus).

As conexões que P2 faz entre os modelos identificatórios, a mudança de uma estrutura interna e a construção de uma subjetividade surda estão de acordo com as discussões realizadas dentro da teoria sócio-histórica. Como já explicitiei anteriormente, Góes (2000) constrói sua argumentação num debate que pensa a importância da relação surdo-surdo. Entretanto, acredito ser possível ir mais além e dizer que essa proposta pode ser estendida às interações surdos/múltiplos. Mais uma vez aparece a distinção entre os interlocutores legítimos e aqueles que oferecem uma referência distorcida da surdez. A partir da sua citação podemos pensar o estabelecimento de um modelo único:

é preciso reconhecer que a relação da criança com os interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si – como não ouvinte e como usuário de sinais. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade (p. 48)

Mesmo que a norma tenha como um dos objetivos padronizar, homogeneizar,

contudo, é importante que ela garanta uma distância segura entre os grupos, de modo que não haja a incorporação de um grupo ao outro. É do gerenciamento desse risco que Lunardi (2006) fala quando diz que

uma forma de gerenciar os riscos é entendê-los como definidos pela presença de critérios estabelecidos por uma ordem médica ou social, por sua vez fornecida por uma *expertise*. Este se caracteriza por ser uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos (p.182).

Assim sendo, depois de apresentarmos o discurso militante da professora em defesa dos modelos identitários surdos, como se fosse possível, nesta caminhada, aproximar cada vez mais os múltiplos de seus modelos, percebem-se alguns enunciados nos quais o corte entre surdos/múltiplos é claramente estabelecido. No trecho a seguir, a professora retoma uma situação ocorrida durante uma das observações da pesquisa, no momento em que Ar. e seu colega da 6ª. série da manhã (outra turma de P2) trabalham no projeto de um cartaz na mesma sala do grupo do atendimento especial de W. Ao ver os desenhos dos alunos do grupo especial e perceber os comentários da professora de que eles estavam bonitos, Ar. sinaliza para P2, ironizando. No mesmo momento, ela interpreta para a observadora a cena. Dias depois, retoma o incidente na entrevista:

Entrevistadora: Agora eu queria saber um pouquinho sobre a relação entre o atendimento especial e as outras áreas. Como é essa relação entre atendimento especial e o resto, as outras turmas, além desse momento da área?

Professora 2: O recreio, a entrada dos alunos, a hora do lanche. Tempos atrás era diferente os horários. O atendimento especial não participava, quando eu entrei na escola era bem segregado o atendimento especial. Hoje a gente já consegue assim, ter o respeito... o Ar. até coloca: **“Ah, tu é falsa dizendo que ta perfeito o desenho dele (risos), enquanto que é mentira”...** **“Dentro das possibilidades dele, é ótimo porque ele tinha um desenho assim, já conseguiu desenvolver”** **“Ah, ta”**. Então ter essa coisa, de ter esse olhar mais claro, de não estar tão... esse posicionamento é uma caminhada. Os alunos do atendimento especial são bem aceitos no recreio, são respeitados. Tem um olhar também um olhar mais humanizado, aceitando as possibilidades deles... (P2, p. 164-165, grifo meu).

Analisando essa situação, é possível perceber que o comentário de Ar. foi feito na frente dos outros alunos sem nenhum pudor, já que Ar. sabe que os alunos daquele grupo tem um conhecimento restrito da língua de sinais. Segundo, a sua reação à resposta da professora de que, para os múltiplos, conseguir fazer aquele tipo de desenho já é um grande fato, não

parece assinalar nenhuma sensibilização quanto à causa dos alunos múltiplos⁶⁵, o que, por si só já é um dado de análise⁶⁶.

A segunda cena em que o surdo marca uma diferença entre ser surdo e ser múltiplo acontece num momento em que o grupo de W. está sob a supervisão de uma nova estagiária surda. Enquanto a professora concede a entrevista, a estagiária vai até a sala de aula pedir ajuda dela para resolver um impasse. A sua questão era se deveria ou não permitir que P., aluno da turma, recortasse fotos de mulheres de biquíni.

(professora precisa sair da sala porque houve um problema entre a turma e a estagiária – quando a professora retorna, ela reproduz a conversa que teve com a estagiária, que estava preocupada em deixar os alunos do atendimento especial recortarem fotos de mulheres de biquíni)

Estagiária: “Como é que eu faço, porque ele é múltiplo... eu deixo ele recortar”? P: Porque ele adora mulheres bonitas, todas as fotos sensuais.... “Ele é um jovem, os hormônios funcionam tanto quanto qualquer um, sem problema... pode deixar ele recortar, colar e fazer.”(risos)

Estagiária: “Mas ele é especial...”

Professora: Mas ele também tem hormônios, o corpo dele é normal! (P2, p.163).

A professora sai em defesa de P. ao tentar negar a afirmação de que ele pudesse, em algum sentido, ser diferente dos demais adolescentes de sua idade (surdos ou ouvintes) que se interessam em ver mulheres de biquíni. Seu argumento se apóia na **construção da igualdade** com base em argumentos biológicos: “Ele também tem hormônios”, diz ela, desconsiderando a possibilidade de que as diferenças possam ser de construídas a partir de outros critérios tais como as relações de poder. Em outros momentos, contudo, é justamente o argumento biológico que **caracteriza a diferença** entre surdos e ouvintes, o que poderia levar certos analistas de discurso a concluir sobre que o discurso docente não é coerente e, sim, habitado por contradições. Na verdade, para Foucault (2005a), a arqueologia não se ocupa em resgatar coerências internas do discurso; visto de outra forma, a contradição pode ser um dos efeitos das redes formadas pelos enunciados. Ao falar sobre a materialidade da função enunciativa, tem-se que:

o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campo de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (p.119).

⁶⁵ Pela entonação da professora, não é possível distinguir que conotação Ar. deu ao responder “Ah, ta” e na observação, o foco da filmadora estava no W. e demais alunos do grupo, impossibilitando o registro da sua expressão nessa cena especificamente.

⁶⁶ Essa questão será aprofundada posteriormente.

Tomo três momentos da entrevista de P3 como exemplo dessa co-existência de enunciados que apontam em direções distintas: o primeiro deles é a sua resposta em relação ao porquê de o surdo ter direito a uma escola bilíngüe. Aqui não estabeleço distinções entre surdos ou surdos múltiplos ao perguntar, da mesma forma que P3 fala do grupo de surdos de forma generalizada, sem também definir se entende os múltiplos engajados ou não nessa categoria.

Olha, eu acho que o surdo tem que ter uma escola especial em função disso... por que? **Porque ele tem que ter os pares**, ele precisa ter uma cultura, ele precisa ter... como é que eu vou te dizer? Ele precisa ter uma bagagem. Uma bagagem natural dele... porque na família, a maioria dessas crianças não têm comunicação. **Eles têm comunicação só aqui.** Aí a escola entra de férias por dois meses, as crianças voltam de uma forma totalmente diferente, a gente tem que voltar, sabe... tentar de novo, tentar centralizar eles de novo... aquela coisa. Eu acho que eles têm que ter o ambiente deles, não isolar eles, mas tentar proporcionar eles... eles num mundo de ouvintes porque é que... onde a escola está inserida... que eles vão precisar. **Eles têm que ter alguém... o ambiente deles onde eles vão fazer as trocas e onde eles vão poder se identificar e até suprir dificuldades, ajudar os outros...** tem assim os maiores que ajudam os menores... (P3, p.170, grifos meus⁶⁷).

Fica claro que, assim como surdos entrevistados por Lopes e Veiga-Neto (2006), a professora “admite que todos os surdos que estão na escola de surdos partem de uma condição diferenciada por terem a **possibilidade** e o **direito** de utilizarem a língua de sinais na escola” (p.88). Por outro lado, quando trato das formas de comunicação que ela estabelece com We., P3 esclarece que acredita que deva falar com o aluno e justifica sua atitude pelo fato de que, pelo comprometimento orgânico e pelas suas condições sociais, encontra-se num “nível aquém” de desenvolvimento, o qual o impede de sinalizar.

Entrevistadora: Eu vi um pouquinho dessa tua interação com ele, como se dá essa comunicação, mas me fala um pouquinho como tu procura trabalhar essa questão da comunicação...

Professora 3: (risos) É difícil, né... porque é como o We. não é... ele tem muito atraso... ele tem muito comprometimento, é uma questão bem delicada, tem a questão de saúde, que ele ainda tá... tem um histórico assim, bem... histórico de convulsão, ele vem de família humilde, então, assim, o que eu tento fazer? Como eu te disse, **eu falo com ele.** Como eu sei que na família eles também falam com ele, eu acho que a gente tem que continuar. Algum sinal, alguma coisinha, de vez em quando eu faço com ele, até pra vó conhecer, tudo... **só ainda não tem a troca por sinal... não tem...** (P3, p.171)

O referencial biológico é utilizado aqui para marcar a distinção entre aqueles que não têm condições cognitivas de acesso a Libras e que, mesmo estando inseridos numa escola bilíngüe pela sua condição de surdez, acabam não sendo expostos à língua de sinais, considerando que We. frequenta o atendimento individual. Não pretendo, com essa afirmação, emitir um juízo de valor sobre a prática da professora, mas propor uma reflexão

⁶⁷ Volto a essa citação no final desse subitem.

acerca de como algumas práticas escolares contribuem para manter esse afastamento, ou melhor, essa fronteira entre surdos e múltiplos (ou seria entre normais e anormais?), tão “necessária” nesses tempos de educação inclusiva, conforme discuti com base nos textos de Veiga-Neto (2001).

Para concluir, resgato uma citação de Lunardi (2006) que expõe que a idéia de educação especial, como uma preparação para as classes regulares, acaba funcionando como um “limbo”, de onde o sujeito só sai após ter alcançado as condições mínimas para acompanhar o próximo estágio: “Poder-se-ia dizer que, haveria um estágio no qual fosse possível deduzir, com base em alguma definição mais geral, perigos que pudessem advir e, assim, antecipadamente preveni-los” (p.187). Esta passagem de P3 vai na direção de delimitar as etapas, com a conseqüente noção de que ainda não é hora de “receber” o modelo surdo.

Olha, aparece, qualquer [???] É que assim, como os meus alunos são muito especiais, por exemplo, com o grupo da professora 2 isso já aparece mais, a necessidade da cultura surda, da vivência, daquela coisa. Com os meus, já não é, **eu vejo que é mais isolado, é uma coisa mais específica**. Tipo que nem o M., até dá pra introduzir porque o M. já é mais independente, já é possível colocar ele no grupo. Agora os outros dois pequeninhos aqui não. **Ainda ta muito alguém pra poder introduzir uma coisa da cultura surda**. Talvez com a família, aí sim, pra trabalhar a família. Agora os alunos, os meus alunos, **acho que ainda ta muito cedo** (risos). É meio complicado trabalhar esse tipo de coisa com eles. (P3, p.173)

Quando o aluno Ar. fala “Ah, ta” com um certo tom de indiferença, levanto a possibilidade de ele não se mobilizar porque se trata de uma questão que, até certo ponto, não lhe diz respeito. Talvez isso se deva pelo fato de, com o distanciamento da surdez de um paradigma de deficiência auditiva, os surdos estabelecem como campo de luta apenas as causas ligadas à surdez; não há qualquer princípio de reivindicação comum em nome de uma classe mais ampla de deficientes. Na verdade, não há nem mesmo uma luta pela manutenção das diferenças surdas, mas uma disputa pelo apagamento delas. Em outras palavras, salvo exceções, a comunidade surda luta pela mesmidade (LOPES e VEIGA-NETO, 2006).

Na luta pela mesmidade, então, escola e comunidade são conceitos e espaços com fronteiras misturadas, confusas e o que se tem visto, na opinião dos autores, é que questões de ensino, de transmissão de conhecimento, objetivo central da instituição escolar, acabam sendo secundarizadas em função da utilização do espaço escolar como campo de militância. É esse conhecimento, por exemplo, que pode instrumentar os surdos para conseguirem, entre outros ganhos, melhores oportunidades de trabalho num mundo ouvinte. Repito literalmente o primeiro dos três trechos de P3 citados há pouco, mudando a ênfase dos grifos. Ainda que

ela siga a linha de raciocínio de que o ambiente escolar é o *locus* onde cultura surda ganha território, a docente pondera que é preciso que os surdos não sejam isolados, porque a escola está inserida no mundo de ouvintes e que eles vão precisar dessa bagagem (bagagem de conhecimentos, quem sabe?), dessa cultura (não necessariamente surda) que é adquirida na escola. Mesmo que ela não consiga colocar isso em prática, P3 argumenta:

Olha, eu acho que o surdo tem que ter uma escola especial em função disso... porque? Porque ele tem que ter os pares, **ele precisa ter uma cultura**, ele precisa ter... como é que eu vou te dizer? **Ele precisa ter uma bagagem**. Uma bagagem natural dele... porque na família, a maioria dessas crianças não têm comunicação. Eles têm comunicação só aqui. Aí a escola entra de férias por dois meses, as crianças voltam de uma forma totalmente diferente, a gente tem que voltar, sabe... tentar de novo, tentar centralizar eles de novo... aquela coisa. Eu acho que eles têm que ter o ambiente deles, **não isolar eles, mas tentar proporcionar eles... eles num mundo de ouvintes porque é que...onde a escola está inserida... que eles vão precisar**. Eles têm que ter alguém... o ambiente deles onde eles vão fazer as trocas e onde eles vão poder se identificar e até suprir dificuldades, ajudar os outros... tem assim os maiores que ajudam os menores... (P3, p.170, grifos meus).

Para Lopes e Veiga-Neto (2006), uma das saídas para deslocar as discussões sobre o movimento surdo seria desfazer essa articulação entre escola e comunidade e privilegiar outros espaços de encontros dos grupos, tais como as associações de surdos. Distante dessa pedagogização e normalização da comunidade surda imposta pela escola, talvez pudessem aflorar outros marcadores culturais, arejando os essencialismos e as identidades surdas “puras”. Lunardi (2006), por sua vez, propõe o tensionamento das fronteiras entre essas identidades surdas tidas como “puras” de modo a se promover o hibridismo e desconstruir a dicotomia entre dominantes e dominados, já explicitada aqui e vista dentro da instituição escolar, em seus discursos e práticas:

a possibilidade de os estudantes surdos viverem em um espaço de fronteira é a de viver uma experiência anticentradora, na medida em que o espaço escolar seja constantemente modificado. Nesse espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma em relação à outra (...) É imprescindível que essas discussões sejam levantadas ao se pensar uma proposta de “Educação para Todos” através da escola inclusiva, tão evocada nas atuais políticas educacionais brasileiras. Negar as múltiplas e fluidas identidades, como também, os espaços de fronteiras culturais no interior das práticas e das políticas educacionais, é continuar a representar cultura e identidade em termos estáticos e a-teóricos. Pensar a escola a partir de uma perspectiva das culturas híbridas não se refere a um processo tranqüilo de integração de diferenças, mas de um espaço de lutas e constantes ressignificações (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.21)

No próximo subitem, continuo discutindo as relações de poder existentes dentro do espaço escolar como produtoras de identidades, mas busco, agora, centralizar as análises em outros procedimentos que capturam, especificamente, os deficientes múltiplos. A minha

hipótese é que, da mesma forma que poder disciplinar e biopoder se articulam dentro do discurso da inclusão, elementos das três fases da pedagogia – disciplinar, corretiva e psicológica, conforme a categorização de Varela (1992), estão implicados no estabelecimento da busca de autonomia e independentização dos alunos como centro da ação educativa dentro do atendimento especial. As discussões de Varela (s/d e 1992) são importantes também para pensar os processos não de socialização, mas de individualização desses alunos, com vários reflexos na constituição das posições de sujeito das docentes.

4.2. As três pedagogias e a questão da autonomia

No intuito de descrever as mudanças pelas quais a pedagogia passou desde o século XVI até a contemporaneidade, Varela (1992) resgata algumas das discussões do sociólogo Norbert Elias sobre as categorias de pensamento. Para esse autor, as categorias de pensamento são instituições sociais de caráter simbólico utilizadas pelos homens como meio de orientação e saber (apud VARELA, 1992). Com a formação dos Estados Modernos e a industrialização crescente, o tempo e o espaço passam a funcionar como um regulador que permite conceber a vida e a identidade como um *continuum*, um fluxo invariável. A preocupação de Elias, portanto, é explicar como essas categorias regulam as condutas humanas, incorporando-se, mesmo, na estrutura da personalidade. Varela, por sua vez, procura compreender a instituição escolar como um dos locais onde esse processo de produção de identidades, baseado em categorias espaço-temporais, acontece. Deixando clara a sua posição, escreve:

Os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares põem em jogo determinadas concepções e percepções do espaço e do tempo. Para entender os processos escolares de socialização e as diferentes pedagogias é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas (p.77).

Os processos de ordenamento que caracterizam a transição da episteme do mundo medieval para a modernidade, os quais foram abordados previamente, provocam efeitos na percepção do tempo e espaço a partir do século XVI. Novos saberes se desenvolvem e, conforme a episteme da época, portanto, é preciso que essa massa de saberes se individualize, ganhe uma forma, para então ser ordenada e representada em algum ponto desse *continuum*.

O currículo, então, passa a ser o artefato escolar que segue a lógica classificatório-

disciplinar e que acaba promovendo a idéia de que não só os saberes, mas o mundo tem essa mesma configuração. Assim fazendo, ele estabelece a base em que as nossas práticas se desenrolam. Na verdade, também referindo-se a Elias, Veiga-Neto (2002) relaciona a estrutura curricular individualizante e a produção de subjetividades individualizadas na modernidade. Segundo Veiga-Neto (2002), portanto, a disciplina funciona como esse elemento capaz de não só “servir de matriz de fundo para cada individualidade, seja designando um lugar específico, como, ainda, ela fornece as regras de designação, isto é, os critérios de enquadramento que permitem localizar cada indivíduo, cada caso, em categorias, quanto agrupar, desagrupar e hierarquizar tais categorias”.

Se a escola pode ser considerada a instituição em que a relação entre poder e saber é melhor articulada, isso se dá, na visão desse autor, pelo fato de ela ter como base o currículo, este artefato de estrutura disciplinar. Em suma, “é o currículo que dá sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo” (VEIGA-NETO, 2002).

Deslocando a discussão para a realidade do atendimento especial da Escola Gabriela Brimmer, é possível pensar que no caso dos surdos que seguem a seriação, a escola se ocupa, entre outras coisas, em transmitir o currículo estruturado de 1ª. a 8ª. série. No que diz respeito ao atendimento especial, o que existe são princípios norteadores que orientam o trabalho, e não tanto conteúdos a serem ensinados. Conforme o documento fornecido pela escola, essa modalidade de ensino tem como objetivos: “desenvolver a independência, organização do ambiente, hábitos e higiene, motricidade ampla e fina, comunicação, prazer e bem-estar sócio-afetivo, qualidade de vida, auto-preservação, auto-orientação, aquisição de habilidades, aprendizagem de conceitos úteis, brinquedo simbólico e contribuir para que a vida em família torne a convivência mais prazerosa” (p.1). A ausência desse currículo estruturado, contudo, não significa, de modo algum, que haja um dispositivo a menos trabalhando na produção/governo das subjetividades. Outras estratégias, mais próximas de uma pedagogia corretiva e de uma pedagogia psicológica entram em jogo.

Ao delimitar aquilo que se constituiu como pedagogia disciplinar, Varela (1992) recorre a Foucault (2005c) para descrever essa mudança na função de enclausuramento da escola para a distribuição dos alunos no espaço, de forma que a circulação fosse facilitada, que os contatos perigosos fossem evitados e que os alunos produzissem mais e melhor. A posição de cada aluno, nessa perspectiva, é sempre determinada na relação entre o lugar que

ocupa em função dos demais (os postos e filas). No que diz respeito ao tempo, o controle é feito pela separação etária, segundo a qual os mais velhos formam classes diferentes dos mais novos, como por uma seqüência de séries cujos conteúdos vão gradativamente aumentando em complexidade.

Desta forma, ainda que na pedagogia disciplinar as noções de tempo e espaço sejam objetivamente organizadas pela própria seriação, pela separação por idades e pelo currículo, no atendimento especial, elas ganham outra configuração, mais próxima daquela que caracteriza a pedagogia corretiva, que descrevo a seguir. Tempo e espaço deixam de ter um caráter disciplinar, como uma noção objetiva, para tornar-se o tempo e o espaço do aluno, um tempo mais subjetivo.

Percebe-se, porém, que, mesmo dentro desse tempo subjetivo, a escola consegue estruturar “sub-espacos” normativos. Em outras palavras, dentro do atendimento especial pode-se “progredir”, contanto que se atendam certas condições impostas pela escola, mantendo-se as distinções entre ensino regular e ensino especial. Tem-se, portanto, que é possível “passar” de um atendimento especial individual para outro em grupo; já os casos em que a escolarização sai do espaço especial e chega ao ensino regular são raros e conflituosos.

Outros exemplos de critérios que têm sido usados para estabelecer os “espacos quadriculados”, ou seja, os lugares que a escola atribui a cada um dos alunos, já foram apresentados no subitem 4.1. No entanto, a professora P2, ao falar da passagem de seu aluno Ln. do atendimento especial para a 6ª. série, aborda os conflitos desencadeados pela confusão das fronteiras espaço-temporais.

Professora 2: (...) Essa transição não é muito harmônica, às vezes algumas coisas ainda são meio impostas e tudo o que é imposto não é muito bem aceito, mas poderia ter sido feito de uma outra forma? Poderia. Poderia ter sido conversado, mas depois que **ele tava lá**, foram argumentadas as especificidades do Ln. Eu ainda acho que... não sei se nós estamos atendendo as condições de Ln. Às vezes eu acho que faltam condições ou conhecimento para nós auxiliarmos o Ln naquilo que ele demonstra. Ele tem leitura, ele lê, ele entende? Entende, mas ele não consegue.... Por exemplo, nas minhas aulas, é um massacre pra ele porque literatura é vivência de literatura, fazer essas relações com as vivências pessoais e ele não consegue fazer isso. Eu nunca sei se aquilo que eu estou propondo ele consegue entender ou ele não consegue entender porque ele não me devolve. Só se eu der um texto com perguntas de identificação. Se a pergunta for de interpretação, não tem resposta. Se a pergunta for de compreensão e inferência de sua vida para com aquele texto, não tem resposta. A única resposta que o Ln dá é de identificação. Ele identifica situações e isso eu tenho condições de avaliar. Agora, além disso, eu não me sinto em condições de avaliá-lo. Agora, se é por uma incapacidade minha de não entender a capacidade ou a possibilidade dele...

Entrevistadora: No caso o Ln vai ser avaliado como o resto da turma?

Professora 2: Não, atendimento especial. Ele é um atendimento... ele continua como atendimento especial. Ele não vai ser matriculado, ele está como experiência. Ele **não tem condições de ser avaliado fora do atendimento especial** (P2, p.165, grifos meus).

É interessante pensar a delimitação do espaço que a professora faz ao separar o aqui (falávamos na entrevista sobre o atendimento especial, durante um momento de aula com esse grupo) e o lá (onde o Ln. se encontra agora). Apesar de o aluno estar “lá”, a sua avaliação não pode ser feita “fora” do atendimento especial, ele não será matriculado e seu *status* no grupo é de experiência. Isso leva a pensar que, de fato, Ln. nunca saiu e nem sairá efetivamente do atendimento especial.

Ainda falando sobre a pedagogia disciplinar, o exame é um dispositivo que está atrelado à obtenção de saberes sobre a criança (vigilância hierárquica), mas também, como forma de mensurar suas aprendizagens para fazer alterações, correções etc. (sanção normalizadora). No atendimento especial não há provas escritas, mas há a elaboração de pareceres bimestrais que descrevem o avanço dos alunos em relação à internalização das normas da escola, bem como das modificações no seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, motor, entre outros aspectos.

Conforme especifiquei no capítulo 3, alguns pareceres são elaborados após as reuniões de conselho de classe, com todos os professores do atendimento especial engajados no trabalho com aquela criança, instrutores surdos, professor de educação física, psicóloga e coordenadora pedagógica, enquanto outros são resultados das discussões entre professores do atendimento especial e coordenadora pedagógica nas reuniões semanais.

Nesse sentido, além dos momentos em que os alunos são individualizados, a partir do seu posicionamento num lugar específico da rede escolar, esses momentos de construção de saberes sobre eles se configuram como mais um espaço de individualização. Cada aluno é transformado num caso, como afirma Varela (1992): “Por meio de notas, fichas, registros e históricos se introduz a individualidade no terreno da escritura, convertendo cada sujeito em um caso. As pedagogias disciplinares fazem das instituições educativas instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos (...)” (p.85).

Um exemplo dessa rede que se forma entre o quadriculamento dos espaços, o controle do tempo, o melhor aproveitamento do corpo e as técnicas de vigilância e sanção normatizadora, reunidos no procedimento do exame, pode ser observada na análise dos pareceres de Da. A aluna entra na escola em 2000, quando tinha seis anos de idade e, a partir do ano seguinte, a preocupação com a sua higiene e o controle dos esfíncteres passa a ser um tema recorrente nos “exames” realizados pela equipe e registrados nos pareceres (pelo menos um dos dois pareceres anuais até 2006 trata desse assunto). Relato alguns trechos desses

documentos em ordem cronológica do mais antigo para os mais recentes, mostrando os “avanços” de Da. em se adaptar às normas definidas pela escola.

“Ainda não realiza o controle esfinteriano, mas demonstra boas condições para adquiri-lo” (P1, 1º. Semestre 2002)

“Não tem controle dos esfínteres, não se veste, não se alimenta sozinha” (P3, 1º. Trimestre 2003)

“Conforme conversa com a mãe, a professora relatou sua preocupação quanto à higiene de Da., e também as mudanças hormonais, na menstruação e suas implicações com o controle esfinteriano, devido a suas dificuldades físicas” (P4, 2º. Semestre 2004)

“Sugere-se que a família continue investindo nos atendimentos e tenham cuidados redobrados com a higiene de Da., visto que a mesma já está na pré-adolescência” (P4, 1º. Semestre 2005)”

“[Da.] está começando a realizar o controle esfinteriano e alimentar-se com certa **autonomia**, o que tem lhe possibilitado conquistas importantes acerca de sua **independentização**” (P1, 1º. Semestre 2006, grifos meus)

Durante as observações em sala de aula, a professora explica que a preocupação com o controle das fezes e da urina se dá porque disso depende a passagem de Da. do atendimento individual para o atendimento em grupo, seja porque num grupo a professora não tem como levá-la ao banheiro constantemente, seja porque nem todas as docentes estão dispostas a fazer a higiene de seus alunos, ou, ainda, pelo argumento da idade em que Da. se encontra (12 anos).

Retomando alguns pontos abordados por Foucault sobre as técnicas de domínio do corpo e a sua docilização, observa-se que tanto no que diz respeito a essa preocupação da escola com a higiene pessoal, quanto às justificativas para que não possa ser “promovida” até que essa “etapa do desenvolvimento” seja alcançada, podemos ver

uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos, a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2004c, p.119).

Na escola, em nome da autonomia e da independentização, é preciso que os horários de ir ao banheiro sejam calculadamente pré-definidos (no início do atendimento, no momento do lanche, ou antes de retornar às atividades), e, uma vez pré-definidos, respeitados, pois quebrar essa rotina significaria perturbar, distrair, interromper um “tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2004c, p.128). Ajustar-se ao tempo dos outros se faz necessário para a formação dessa entidade do “tempo composto”, “de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (FOUCAULT, 2004c, p.139).

Ainda citando Foucault, temos que a punição é um elemento de um sistema duplo de gratificação-sanção dentro da técnica da sanção normalizadora. A partir do momento em que Da. alcançar esse patamar, isto é, deixar de usar fraldas (afinal, já tem 12 anos) e poder avisar a professora de quando gostaria de ser levada ao banheiro, ganhará o direito de participar de um grupo, considerado uma recompensa pelo bom comportamento apresentado. Caso contrário, permanece no atendimento individual, num trabalho somente com a professora, já que, como diz a P4, “não são os mais fortes da espécie que sobrevivem, nem os mais inteligentes, mas, sim, os que respondem melhor às mudanças”. Essa é uma citação feita pela docente no parecer do 1º. semestre de 2005, mas cujo autor ela não identifica.

Como procurei deixar claro no capítulo 2, o caso do ‘idiota da aldeia’, descrito por Foucault (2002), ilustra o movimento de conversão de um problema moral em objeto de pesquisa científica, com a conseqüente constituição da infância como esse espaço privilegiado de investigação. Ainda no capítulo 2, também apresentei como, no final do século XIX, a preocupação do Estado passa a ser com a regeneração e a profilaxia dos indivíduos de classes populares, sua civilização e domesticação, as quais se dariam a partir do caráter de obrigatoriedade da escola. Os conflitos entre essa escola e os modos de vida das classes trabalhadoras começaram a ser atribuídos a uma má índole das crianças, seja porque eram deficientes ou porque eram delinquentes (VARELA, s/d, 1992). Como forma de ressocializá-las, o foco do trabalho a ser realizado sugere uma nova configuração dos saberes e das práticas pedagógicas, as quais se pautaram numa crítica ferrenha aos métodos disciplinares e o seu caráter opressivo.

O desenvolvimento dos saberes sobre a infância anormal ficou a cargo de pedagogos que tinham como formação a psiquiatria e a psicologia, e que eram membros do movimento escolanovista. Neste processo de civilização, os representantes da pedagogia corretiva procuraram deslocar os métodos tradicionais de ensino, a figura autoritária do mestre e inovaram ao situar a criança e seu desenvolvimento no centro do processo educativo. Se, por um lado o professor não é mais centro desse processo, a sua função passa a ser de planejar os espaços e o tempo da melhor forma, para que as aprendizagens efetivamente aconteçam.

Nesta transição da pedagogia disciplinar para a pedagogia corretiva, uma mudança importante é o abandono dos saberes disciplinares a serem transmitidos e a centralização naquilo que a criança pode construir sozinha, isto é, “a criança constitui o centro de um processo de auto-educação” (VARELA, 1992, p.91). Com esse pressuposto, as configurações espaço-temporais se organizam em torno de novos programas escolares (que estão de acordo

com as necessidades de cada criança), em novos espaços adaptados ao seu tamanho, interesse, curiosidade, e, levando em conta, ainda, os tempos individuais de aprendizagem. Resumindo esses princípios, Varela (1992) nos diz:

A função da mestra consiste, neste caso, em ajudar a criança a orientar-se entre estes variados objetos em contato com os quais, e trabalhando com eles o tempo que deseje – o tempo disciplinar se rompe também e deixa margem a um tempo cada vez mais subjetivo – poderá realizar uma aprendizagem livre de coações (p.95).

Ao mesmo tempo em que não se pretende ser uma pedagogia coativa, naturaliza-se a infância ao fazer com que a sua aprendizagem seja um processo meramente interno, universal e desvinculado do mundo adulto; além disso, as resistências a esse processo de escolarização-socialização são consideradas como desvios individuais que não mantêm qualquer relação com condições sociais ou históricas. Nesta citação mais longa, Walkerdine (1998) explica o nexos que se estabelece entre a naturalização do desenvolvimento, o foco na criança, a irrelevância do conhecimento e as técnicas de normalização:

A naturalização da mente como um objeto de ciência é acompanhada pela naturalização da família, das práticas de criação infantil e da criança. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que o desenvolvimento infantil (...) tivesse se tornado objeto de estudo científico. Isto é, uma ciência na qual o objeto de estudo é o desenvolvimento natural, em primeiro lugar e acima de tudo, da mente; depois (...) [do] desenvolvimento das mentes das crianças, o que tem como consequência uma concomitante naturalização e biologização do conhecimento como capacidade. Se o conhecimento se torna naturalizado, os fatos (como fenômenos sociais) adquirem, portanto, um status secundário relativamente aos conceitos, de forma que o conteúdo se subordina ao processo (...) Esse deslizamento discursivo produz, ao mesmo tempo, o **objeto de classificação, as técnicas científicas para sua produção e as técnicas pedagógicas para sua normalização e regulação** (p.168-169, grifo meu).

A importância da liberdade que as crianças devem experimentar é um aspecto tão central que o papel do professor (como aquele que apenas orienta o curso do desenvolvimento) é invertido: agora cabe ao professor colocar-se no lugar de aprendiz, contribuindo, inclusive, para que as distinções rígidas da pedagogia disciplinar sejam ultrapassadas, uma vez que “para que a pedagogia funcione, as crianças têm que estar livres da intervenção adulta, isto é, em seu estado natural, como seres individuais não-contaminados pela cultura” (WALKERDINE, 1998, p.171). Após P1 citar três palavras que descrevem o seu trabalho, destaca que “o aprender” seja com os alunos, ou com as famílias, também tem um papel relevante na sua prática:

(...) mas uma característica que eu pra mim acho importante no meu trabalho é o aprendizado. Eu percebo o quanto eu aprendo. Eu aprendo muito, muito, aprendo muito com essas famílias, aprendo muito com essas crianças [???], quando eu converso com elas, eu aprendo muito, com os meus alunos, eu aprendo muito com

eles.... Se pudesse colocar uma quarta palavra, eu colocaria o aprender, da minha parte. Eu acho que eu aprendo muito com aquilo que eu faço porque **cada um do seu jeito me ensina. E até mesmo eles me ensinam a como ensinar para eles... eu aprendo como ensinar.** Então são eles que me ensinam, cada um tem um jeito. Eu acho muito bom o trabalho (P1, p.151, grifos meus)

No entanto, a idéia de que, com a quebra da assimetria entre as posições de professor-aluno, as relações de poder pudessem ser minimizadas, é ilusória. O trecho a seguir ilustra como o discurso do respeito à individualidade do aluno, enquanto etapa de seu desenvolvimento, funciona como estratégia para localizar os sujeitos em locais específicos do cotidiano escolar. Conforme o alerta de Walkerdine (1998), está-se diante da noção de desenvolvimento como elemento capaz de estabelecer hierarquias, classificar os alunos e determinar os rumos de sua escolarização. Para P2, D. é aquele que se destaca como único na turma com um desenvolvimento cognitivo suficiente para ter acesso à alfabetização. Entretanto, a partir de um outro atributo psicológico, isto é, a sua baixa tolerância, o trabalho fica comprometido e as chances de D. ser promovido para as classes regulares se esvaem. D. é situado ao mesmo em tempo em relação aos colegas deficientes múltiplos, como em relação aos surdos das salas regulares. Do mesmo modo, P1 estabelece a capacidade individual de trabalhar as atividades da vida diária, como divisor de águas, entre aqueles que conseguem ir além (para serem alfabetizados, trabalhar números) e os outros que nem conseguem chegar nessa etapa:

Entrevistadora: E no caso do teu grupo, tu vê essa possibilidade de mobilidade para as salas regulares?

Professora 2: Não, não... não, não... questões de alfabetização eu até comecei aqui com o D., acho que o único que teria condição de começar um programa de alfabetização, de reconhecimento. Só que assim, tentamos, mas a tolerância dele... ele tem um quadro de saúde muito.... muito... ele não tem, eu achei... tava bem empolgada, mas a tolerância dele é mínima. Ele não consegue sentar, ficar centrado numa atividade por mais que 20 minutos. Então sala regular, seria massacre e não seria respeitá-lo, a sua individualidade. Acho que o meu grupo, condições de sala regular, não. (P2, p.165)

Entrevistadora: O que eu queria saber... tem muita coisa que fazia sentido no primeiro dia. Hoje de tanto conversar com vocês eu já conheço, mas eu quero que conste. Eu queria saber como vocês planejam o programa, as atividades que vão ser realizadas com cada criança, como é que feito esse planejamento?

Professora 1: O plano de trabalho que seria geral, de todo o atendimento especial e daí a gente adapta pra cada criança e as necessidades específicas de cada criança. **Tem algumas crianças que tu consegue trabalhar no atendimento especial desde a noção de número, alguns questões de letras, nome, coisa assim, dentro do atendimento especial, enquanto que tem outras que a gente fica assim, bem na questão dos hábitos da vida diária, tem alguns que a gente nem chega nos hábitos da vida diária, fica anterior a isso.** A Da.taria mais nessa questão assim, mas se eu pegar o Ed., ainda fica anterior a isso. Eu nem chego aí. Então a gente vai planejando em cima do que a gente... da necessidade específica de cada criança a gente adapta. O plano geral fala tudo isso, e a gente adapta pra cada.... Então cada profe tem o seu cada profe tem o seu. (P1, p.146, grifos meus)

Na fase final de sua obra, Foucault passa a investigar um conceito que chama de governamentalidade, ou seja, a forma pela qual as instituições conduzem o sujeito a experimentar a si mesmo e a construir sua própria subjetividade. Rose (1998) argumenta que a governamentalidade⁶⁸ surge como mais uma técnica de controle dos corpos e das almas, além do poder disciplinar e do biopoder. Na verdade, trata-se das mesmas questões, mas com outras estratégias colocadas em movimento pelo Estado, na figura dos saberes das ciências psicológicas, cuja preocupação reside nos aspectos subjetivos das vidas desses indivíduos:

Educar, curar, reformar, punir – são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento (p.38).

No entanto, essa forma de governar não se faz de forma direta, violenta. Ao contrário, o governo age de longe, utilizando-se dos saberes das ciências psicológicas para construir verdades que nos são oferecidas para que possamos “agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização” (p.43) Em suma, para o autor, a impressão que temos de que os processos subjetivos humanos são privados, íntimos e individuais é enganosa. Trata-se das “técnicas do eu”, a serviço das tecnologias da subjetividade, para produzir tipos de sujeitos específicos:

Os cidadãos moldam suas vidas através das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como sobre a personalidade e sua expressão. O governo age através de uma ‘ação à distância’ sobre nossas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade e ordem social. Isto é, o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos (ROSE, 1998, p.43).

Uma dessas instituições, por meio das quais o governo age à distância, portanto, seria a escola. Desta forma, o conceito de governamentalidade pode ajudar a entender o último tipo de pedagogia descrito por Varela (1992), a pedagogia psicológica. A autora considera que o psicopoder resulta de uma intensificação do *status* conferido aos saberes psi, tais como a psicanálise e o estruturalismo piagetiano, que entram na escola pela porta da frente, ratificando a crença de que o desenvolvimento infantil segue etapas ou estágios progressivos. Agora, no entanto, há uma ênfase muito maior na vigilância atenta como forma de garantir que os estágios estavam sendo atingidos:

Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas velhas pedagogias, porque não apenas se requeriam dela as

⁶⁸ Governamentalidade é o “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população” (FOUCAULT, 1979, apud ROSE, 1998, p.35-36)

respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu mecanismo do desenvolvimento fosse controlado (WALKERDINE, 1991, apud VARELA, 1995, p.99).

A partir da década de 60, a discussão ultrapassa as antigas querelas que atribuíam ao professor vigiar esse desenvolvimento do aluno. Defende-se, então, que a real ação educativa deve permitir que cada aluno se engaje nesse trabalho de conhecer a sua própria natureza, original e livre de coerções. Alguns modelos de psicologia de grupo também ofereceram suas contribuições às práticas pedagógicas, resultando em mais uma confusão de papéis e funções, já que não mais se distinguem os objetivos de psicoterapia e os princípios de aprendizagem, que adotavam uma “forma de *catharsis* cuja finalidade seria desbloquear e eliminar resistências” (VARELA, 1992, p. 100).

No curso do Collège de France Do Governo dos Vivos, Foucault (1997) questiona como se articulariam as técnicas do poder disciplinar de submeter e exigir a obediência a uma forma mais sutil de fazer com que se fale sobre si mesmo e, a partir disso, se construa verdades sobre si mesmo. Nas suas palavras, “como se formou um tipo de governo em que não é mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando aquilo que se é?” (FOUCAULT, 1997, 101). A sua resposta ao “como” é dada, por exemplo, pela prática derivada da técnica de confissão do cristianismo primitivo: a exomologese conduz o sujeito a manifestar uma verdade, enquanto sistema de crenças, bem como manifestar que se acredita nessa verdade. Dito de outro modo, “é fazer do ato de afirmação um objeto de afirmação, e logo legitimá-lo, seja por si mesmo, seja diante dos outros” (p.102). Além disso, no sentido cristão que tinha, a exomologese era o ato de fé que supunha que para manter esse sistema de verdades, era preciso que o cristão colocasse em prática aquilo que professava e se submetesse à autoridade de seus pressupostos, aceitando suas consequências.

Como ficou claro na referência à Foucault antes citada e como se tem tentado exemplificar, práticas pedagógicas disciplinares se coadunam com pedagogias corretivas e com pedagogias psicológicas. Uma cena na qual essa articulação está presente é quando as professoras relatam que o seu papel é igualmente cuidar do corpo dos deficientes múltiplos, ensinando-as, por exemplo, a alimentar-se (como P1 faz com Da. na hora do intervalo), a fazer a própria higiene (como quando P2 supervisiona a escovação de dentes do seu grupo de alunos) ao mesmo tempo que são responsáveis pela tutela do “bem-estar sócio-afetivo” deles⁶⁹, incentivando, por exemplo, as interações interpessoais nos grupos de modo a

⁶⁹ Vide descrição dos objetivos do atendimento especial no capítulo 3 e no início do subitem 4.2.

diminuir a agressividade. Em suma, talvez se pudesse dizer que, com o treino do cuidado do corpo e do bem-estar sócio-afetivo, o que se pretende na escola é criar seres “autônomos”:

O nosso objetivo maior, como escola, é que os alunos possam ter essa **autonomia da vida diária**. Muitos chegam aqui na escola que não sabem nem se alimentar. Então esse é o objetivo maior. Oportunizar vivências, também, **de interação**, de participação como cidadão, **dentro das potencialidades deles, das capacidades** (P2, p.162, grifos meus).

No trecho a seguir, em consonância com os objetivos do atendimento especial, a professora explicita um dos objetivos específicos do grupo com o qual trabalha para aquele ano, qual seja, desenvolver a afetividade como forma de minimizar a agressividade. Na opinião dela, a sua função de professora extrapola os limites da instituição escolar e, portanto, o seu papel é promover, também, uma melhora na qualidade de vida dos alunos dentro e fora da escola:

esse ano, o meu objetivo foi as interações interpessoais. Ampliar isso aqui, porque, ano passado, o índice de agressão entre eles era muito forte, muito grande. Um, porque tem uma tendência, em função de algumas situações mais específicas, de auto-agressão, de agressividade, mas a psiquiatria tá pra isso. Mas agora, o meu aluno é assim. O que eu posso, então, promover essa afetividade? É diferente? É. Agora, sei lá, eu acredito mais nessas questões mais fraternas, de... “aí meu aluno é só meu aluno quando ele tá da 13:30 as 17:30”.... se você tem essa concepção de vida, de mundo... então deixe que o meu aluno se quebre (risos). Agora se tu tem essa visão de que ele está sendo meu aluno, nesse horário, mas que partindo de um trabalho que você possa realizar, possa melhorar a sua qualidade de vida, viver com mais harmonia, com mais harmonia, com mais afetividade, nos outros ambientes e que aqui pode ser, sabe assim, um lugar facilitador em função de que a gente pode, de repente, se comunicar melhor(...) (P2, p.158)

Essa fala de P2 coloca em discussão algumas questões: primeiro, quando ela diz que “a psiquiatria tá aí pra isso”, parece querer estabelecer uma distinção entre a função da psiquiatria e da pedagogia, quando, na verdade, acaba aproximando-as. Como Varela (1992) lembra, o trabalho de psicoterapia de grupo acabou sendo uma das influências sofridas pela pedagogia psicológica. Nesse exemplo, o foco do grupo é trabalhar (controlar?) a agressividade. Vê-se também que além de o professor ter esse papel de psicólogo ou psiquiatra, os outros alunos recebem a incumbência de regular as condutas agressivas uns dos outros, exatamente como Lunardi (2006) discute neste trecho:

Destacamos já não serem mais os psicólogos, os fonoaudiólogos ou os especialistas de que a escola dispõe os responsáveis pelo “bom andamento” do aluno surdo na escola, mas os professores e os próprios colegas ouvintes. São eles que agora se encarregam de “seguir”, de “gerenciar” a conduta desses sujeitos. Poderíamos dizer que são os outros “agentes” colocados em ação pelas políticas de inclusão os que têm a responsabilidade de prevenir ou até de antecipar uma situação de risco (p.185).

Além disso, para a professora, enquanto “coordenadora do grupo”⁷⁰, o trabalho a ser realizado pelos alunos não se limita ao tempo e ao espaço da sala de aula. Ele vai mais além e alcança os espaços familiares. A segunda questão trata, portanto, dessa expansão do psicopoder além dos muros escolares, com a organização de festas de aniversário junto às famílias e estimulando essa interação alunos-famílias no espaço extraclasse.

Nesse processo, para que os objetivos de aprimorar essas interações sejam alcançados, muitas vezes é preciso que haja a transferência da autoridade familiar para a figura da professora, que dita as regras a serem seguidas. Salvo algumas exceções, os direcionamentos são obedecidos tanto pelos pais quanto pelos alunos. Nessa passagem, P2 relata as dificuldades da organização dessas atividades e descreve o embate de forças travado entre a família, o aluno e a professora e os resultados dessas lutas:

(...) Dá trabalho? Sim, dá trabalho porque às vezes.. como sábado passado, a gente passou o sábado todo em função... o E., por exemplo, a mãe me liga. Tá tudo combinado pra o aniversário na casa do P.. (...) Chegou na hora, **a mãe me liga:** ”o E. não quer sair de casa e não quer trocar de roupa”. **Eu disse:** “**Então avisa ele pra ele trocar de roupa que eu to indo buscá-lo.**” “Ah, a profe P2. vem aqui te pegar, troca de roupa e fica sentado esperando”. (risos) Quando ele vai fazer exame, “**ah, a profe P2. diz que é para ti ir**” (...) Esses dias, ele me mostrou a unha que tava feia... “Tem que ir em casa, tem que cortar unha, bem bonitinho”. **No dia seguinte ele me mostrou a unha cortada.** (P2, p.160, grifos meus).

A terceira questão diz respeito àquilo que passa a ser o centro da ação educativa. Segundo Varela (1992), como uma extensão do processo já desencadeado pela pedagogia corretiva, dentro da pedagogia psicológica,

os saberes, os conteúdos perdem progressivamente seu valor, pois já não se trata tanto de transmitir saberes, nem de partir – em caso extremo – da globalização de destrezas ligadas à relação, que se converte no motor da formação. Aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros (...) o psicopoder, característico das pedagogias psicológicas, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam (p.101-102).

Observa-se, então, que o foco do trabalho pedagógico não são apenas as relações interpessoais do e no grupo do atendimento especial, mas desenvolver a afetividade (em substituição à agressividade) como uma característica que está presente nas suas relações sociais de forma mais ampla. Além disso, espera-se que os alunos não apenas obedeçam a essas regras da boa-convivência, mas que as internalizem de uma forma tal que seus efeitos possam se multiplicar indefinidamente, e não só na escola e na família. P2 justifica, ainda,

⁷⁰ Função ocupada pelo psicólogo em certas técnicas de Psicologia de Grupo, tal como a dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

que a sua atitude de não ser tão diretiva, de não determinar que tarefas devem desempenhar, funciona como uma forma de fazê-los buscar estratégias para sua própria aprendizagem:

Eu vejo assim, o grupo aqui começou com um programa novo de intervenção lá na equoterapia, promovendo a autonomia, eles com o domínio de rédea do cavalo, do picadeiro... **em função dessa harmonia que eles estão construindo, no início, sabe, assim, eu deixo...** parece essa meio bagunçada demais. Mas é tentar buscar. **Às vezes eu não dou nada.** Nesse último período, o D. tem... ele é muito... ele não consegue ficar muito.... O limite de tolerância do D. é meio restrito. Algumas coisas a gente tem que se adaptar com ele. Tem momentos quando o D. não vem, ele não vem na terça e nem na quinta. Aí eu não coloco nada pra eles pra tentar o que? **Essa conversação de querer saber do outro** (P2, p.160, grifos meus) .

Então nós temos uma rotina, mas dentro dessa rotina, eu tento, o mais que eu posso, deixar com **que eles tenham o desejo de buscar alguma coisa**, ou um jogo, ou um desenho, ou fazer um recorte de uma revista, ou colar. Mas aqui na sala de aula eu tento deixar até pra eles terem iniciativa porque eu tinha alguns alunos que sentavam, ficavam parados, sentados... “o que vocês vão fazer?” “Ah, vão pintar?”. “Então tá, tem que fazer o quê?” Eles apontavam pro armário. “o que que tem no armário?” “Ah, tem lápis de cor”. “Ah, muito bem”. “Como tu vai pintar?” “Tem que pegar o lápis”. “Então vai buscar”. Tinha que ser “Levanta, vai caminhando, vai lá, abre...” (...) Nesse sentido, se tem uma rotina estabelecida, mas **dentro dessa rotina, procuro oportunizar a autonomia, que eles levantem, que eles queiram, que eles sintam necessidade.** Às vezes eu fico esperando: “Vai buscar, então!” E o L. até que ele consiga abrir o armário, às vezes ficava na frente do armário e não pegava as coisas. (P2, p.164, grifos meus).

Saliento, porém, que essa estratégia está igualmente presente no atendimento individual. Ao abordar a questão do controle dos esfíncteres de Da., pretendia-se, com isso, estimular sua “autonomia” e “independentização”. Um outro momento em que há a tentativa de trabalhar o “aprender a aprender” do aluno pode ser visto numa situação em que a P1 fala sobre o quanto valoriza e incentiva a iniciativa dos alunos, a determinação em superar as dificuldades para realizar tarefas simples do cotidiano e as atividades de sala de aula, sem depender nem dos colegas e nem da professora. Nesse sentido, recorro a Foucault (1997) ao dizer que

a exomologese como ‘ato de fé’ é indispensável ao cristão para que as verdades reveladas e ensinadas não sejam mais simplesmente questão de crenças que ele aceita, mas de obrigações através das quais ele se engaja – obrigação de manter suas crenças, de aceitar a autoridade que as legitima, de fazer eventualmente profissão pública delas, de viver em conformidade com elas etc. (p102).

Dito de outro modo, as professoras querem que os alunos acreditem nessa proposta, que queiram ser autônomos e que passem a internalizá-la, discurso este, do atendimento especial, que se re-atualiza na fala da professora e ganha materialidade nas suas práticas.

É que nem, por exemplo, lá embaixo, quando a Da. tava tentando comer, e daí lá pelas tantas ela que... ela err... não... tinha muita dificuldade, mas ela não... ela preferia ela.... eu acho isso legal, essa questão de, assim, mesmo com a dificuldade... acho que isso é querer aprender. Eu acho que isso é muito, muito, muito importante, eu acho (P1, p.138)

[Da.] apresenta dificuldade em realizar atividades que envolvem motricidade fina, **contudo, demonstra interesse e satisfação** na realização de tarefas que envolvem: recorte, colagem, pintura... (P1, Parecer descritivo 1º. Semestre 2006, grifo meu)

Durante as observações, P1 me conta, com certo tom de frustração, o fato de que a mãe de Da. não parece perceber a importância que essa “conquista” pode ter no processo de independentização da menina. Diferentemente do caso do pai de P., que seguindo uma recomendação da professora, conseguiu que seu filho deixasse de usar fraldas; essa mãe resiste em fazê-la usar roupas íntimas e, portanto, P1 acredita que um encaminhamento psicológico para família talvez fosse aconselhável. O serviço de Psicologia, por sua vez, é descrito no site da escola como tendo “o objetivo de envolver a comunidade no meio escolar”, e para isso,

torna-se imprescindível um trabalho com os pais, o que é realizado desde o ingresso do aluno na escola, através de entrevistas individuais. Posteriormente, os pais são encaminhados para atendimento em grupos, onde procura-se discutir questões referentes ao filho, à surdez, sendo que, quando necessário, os pais também são atendidos individualmente (informações disponíveis no *site* da escola).

Nota-se, deste modo, uma rede muito bem estruturada: uma instituição que promove a idéia de autonomia, uma professora que defende a idéia, apresenta-a à família, mas que, ao observar uma reação que não aquela esperada, pode contar com o serviço de psicologia, o qual tem como tarefa discutir questões referentes aos filhos (e não referentes à escola, ao conhecimento, aos saberes e poderes envolvidos ali). Mesmo que novos agentes se configurem nessa pedagogia psicológica, conforme Lunardi (2006) acredita, os *experts* mantêm o seu posto e podem ser chamados a respaldar certos discursos e práticas a qualquer momento.

Apesar dessa massa de agentes do poder, como Foucault (2005c) explica, o poder não se localiza aqui e nem ali, mas opera em cadeia, como numa rede e, conseqüentemente, “nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários” (p.35). Numa interpretação distinta daquela da P1, penso que o fato de a mãe de Da. insistir que ela use fraldas e que seja levada ao banheiro regularmente não necessariamente se refere a um mecanismo psicológico de defesa em relação à adolescência da filha, como a professora define. É possível levantar a hipótese de que a mãe de Da. esteja, na verdade, usando a sua posição de poder enquanto genitora para lutar contra os privilégios do saber que determinam que tipo de sujeito a sua filha deve ser e o que se deve fazer com ela dentro (e fora) do espaço da escola. Foucault escreve sobre a imprevisibilidade das relações de poder:

de fato, entre relação de poder e estratégia de luta, existe atração recíproca, encadeamento indefinido e inversão perpétua. A cada instante, a relação de poder pode tornar-se, e em certos momentos se torna, um confronto entre adversários. A cada instante também as relações de adversidade, numa sociedade, abrem espaço para o emprego de mecanismos de poder. Instabilidade, portanto, que faz que os mesmos processos, os mesmos acontecimentos, as mesmas transformações possam ser decifrados tanto no interior de uma história das lutas quanto na história das relações e dos dispositivos de poder (1995, p.248-249)

Da mesma forma, algumas das posturas de W., que pudessem sinalizar que ele passa a experimentar sua autonomia, são vistas pela professora como um desacato a sua autoridade. “Ele é muito controlador”, diz ela. Uma outra leitura desse embate de forças num sentido foucaultiano nos mostra que, ao invés de se submeter ao jogo de saber e poder da professora, W. resiste. A sua luta permite descrever esse momento das práticas de sujeição ainda não-acabadas, em seu ponto de insubmissão. Quando perguntada sobre as dificuldades de comunicação entre W. e ela, P2 responde não sobre as questões motoras do aluno que o impedem de sinalizar, mas sobre essa disputa de poder em sala:

Eu nunca sei... sempre acho que ele tem entendimento das coisas que acontecem, mas ele ainda não consegue expressar em sinais aquilo que... ele é muito controlador. Ele se irrita com os colegas, ele não gosta de bagunça... então, assim, eu sinto que ele tem entendimento quando eu to “não, tu não vai fazer isso. Cuida do teu material e deixa o do colega.” E ele disfarça, se faz que não entende. Então, **a dificuldade que eu sinto é essa questão de ele achar que ele tem que controlar tudo aqui e não é.** E daí quando eu vou cobrar o limite dele, ele se faz que não entende, ele disfarça, ele vaga, ele tem um campo de visão muito amplo, então ele fica meio que disperso... Aí eu digo assim: “Eu sei que tu ta me vendo, que tu ta entendendo, então agora chega”. Às vezes ele dá um sorriso.... (P2, p.164, grifo meu)

Em suma, a descrição dos discursos e das práticas do atendimento especial permite ver que a proposta de desenvolvimento da autonomia no cerne do trabalho do atendimento especial não está isenta de relações de poder e que não é tão libertadora quanto se propõe a ser. Reunindo elementos dos três tipos de pedagogia, nota-se que a categoria “autonomia” classifica, hierarquiza, captura os familiares como estratégia para sua concretização, desloca o foco da educação da transmissão de conhecimentos. No entanto, mesmo submetendo-se, é possível perceber certos pontos de resistência tanto desses familiares que são constantemente enredados, quanto desses alunos dos atendimentos de grupo ou individual.

4.3. A pedagogia psicológica, a afetividade e a docência

Antes de finalizar este capítulo, associo a linha de análise de Eizirik e Comerlato (2004), que procuram discutir a questão da governamentalidade na constituição do sujeito docente, às discussões de Varela (1992) sobre o psicopoder como estratégia de individualização também dos professores.

No caso dessas três mestras, dois marcadores culturais se destacam ao falarem da sua profissão de docente: o primeiro deles tem uma relação estreita com o que discuti no subitem 4.1. acerca da responsabilidade que é atribuída quase sempre aos professores quando se fala do fracasso das propostas de inclusão. Eles são considerados profissionais deficientes, necessitados de formação contínua e permanente, seja para que mudem suas atitudes em relação ao deficiente (ou ao surdo) ou para que aprimorem-se em termos das mais recentes metodologias.

Gomes e Barbosa (2006) são dois psicólogos que, através de um questionário com uma escala de atitude, procuraram investigar as atitudes de professores do ensino fundamental sobre escolarização de portadores de paralisia cerebral. Além de encontrarem seis fatores que explicam a discordância com relação à inclusão dos portadores de PC, chegaram às seguintes conclusões:

É necessária preparação prévia [dos professores e dos outros profissionais da educação] quanto ao processo de inclusão escolar. Todavia, os resultados evidenciam que não basta freqüentar cursos, palestras etc. como eles são atualmente. Há a necessidade de reformulá-los, **para que possam se tornar impulsionadores para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação inclusiva.** Cabe ressaltar que a capacitação profissional só poderá apresentar resultados positivos, quando forem revistos e compreendidos, primeiramente, os posicionamentos e as atitudes dos professores frente à própria atuação profissional. Assim, **se os docentes não julgam ser de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa, pouco útil é capacitá-lo com os mais avançados conhecimentos teóricos e práticos** (p.93, grifos meus).

Mais uma vez está-se diante do psicopoder, definindo não só a não-competência do professor para trabalhar na educação inclusiva, mas que não basta que lhe ofereçam conhecimentos teóricos – ainda que sejam os mais avançados. Há uma relação de causa-efeito entre o desenvolvimento do que chamam de atitudes positivas e o sucesso das propostas inclusivas. Retomando o pensamento de Rose (1998), temos que

o governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu (p.44).

Este vínculo formado entre “formação profissional” e “formação do eu” é estabelecido de uma forma sutil e aparece na fala de P2 quando ela descreve sua formação, atrelando a necessidade de conhecer mais como uma característica pessoal sua, uma curiosidade que ela chama de “nata”. Em nenhum momento, ela sente essa curiosidade como uma cobrança externa:

Eu tenho uma curiosidade, muito nata que é minha. Então eu to sempre querendo saber o que está acontecendo... tanto que eu fiz uma proposta contigo, é parceria⁷¹ (risos). Eu sei que com esse trabalho tu vai trazer coisas novas. E até a possibilidade da gente repensar a nossa prática. Então eu acho muito bacana quando vêm esses momentos porque, às vezes, a gente fica muito além... por mais que tu pare e pense, **já é uma tomada de consciência, das situações.** Então eu valorizo e gosto de trabalhar assim, então esses cursos... apareceu uma palestra sobre crianças índigo... lá to eu fazendo. “Ah, crianças índigo, o que é que é isso?” Então tô sempre querendo buscar... tem um lado mais assim mais .. isso pra minha formação, mas tu sempre acaba trazendo isso e aproveitando no profissional porque nós somos uma pessoa... **por mais que a gente diga “profissional é uma coisa e vida pessoal é outra”, mas não, nós somos gente.** Tudo que eu busco pra minha formação, eu vou... a minha formação é única e é uma. (P2, p.154, grifos meus)

Na opinião de Varela (1992), da mesma forma como acontece com os alunos, estes atributos do modelo de professor como um sujeito que pode sempre saber mais, que tem sede de conhecimento, que está sempre se auto-avaliando, podem ser entendidos como “em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (p.102).

Nessa mesma linha de argumentação, Souza (2006) recusa a idéia de que “o fracasso da inclusão [possa] ser posto sobre os ombros ou dos professores ‘incapazes’ ou dos estudantes e suas ‘deficiências’ ou sobre ambos” (p.274). Para a autora, um dos aspectos que precisa ser repensado são “os discursos idealistas e românticos sobre a profissão do educador - em sua maioria mulheres - que inscrevem o ensinar como uma missão equiparável à maternidade” (p.275), discursos tais como o que se vê na citação de Gomes e Barbosa, quando sugerem que os docentes devem “julgar ser de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa” (2006, p.93).

O segundo desses marcadores é, exatamente, a relação intrincada que as professoras fazem entre docência e a questão da afetividade, considerando-a como um traço de suas personalidades. Costa e Silveira (1998) procuraram desnaturalizar essa combinação, mostrando, inclusive, que o elemento fundamental na vinculação desses dois aspectos foi a categoria gênero. Com a aproximação de características “tipicamente” femininas aos

⁷¹ Aprofundo o debate acerca da relação entre as professoras e a pesquisadora na conclusão.

atributos requeridos pela profissão docente, estava formada a díade afetividade-magistério, cujos efeitos são de diversas ordens. A título de exemplo, por um lado, a construção de uma área de atuação considerada como “ordem do coração” se diferenciava de outras em que a racionalidade técnico-científica estava presente, implicando a sua desvalorização enquanto profissão; por outro, a colocação dos processos afetivos em evidência cria uma ordem social paralela, harmônica e extra-temporal e garante à afetividade um caráter de verdade.

É importante que a naturalidade dessas associações seja questionada: por que essas características docentes se sobressaem e não outras? Walkerdine (1995, apud COSTA e SILVEIRA, 1998) responde a esse questionamento na mesma linha em que discute a tomada pela escola da responsabilidade pelos deficientes e delinquentes no final do século XIX. Uma vez que a docência é uma das profissões que contam com essa aura de maternagem, ela acaba se constituindo como uma profissão “socialmente autorizada” às mães de família. A formação das professoras, além de contribuir com o aprimoramento das capacidades de serem melhores mães, garantia que elas fossem “posicionadas como extremamente importantes na literatura moderna sobre a produção do tipo certo de cidadão, aquele livre de tendências criminais e anti-sociais” (WALKERDINE 1995, apud COSTA e SILVEIRA, 1998, p. 51).

Na fala de P1, da mesma forma que no trecho de P2, há pouco citado, parece não haver a distinção entre a professora e o sujeito. Há uma intrincada rede de saberes e práticas que diluem os limites entre o seu sentimento de amor pelo trabalho e pelas crianças, e a sua percepção do seu trabalho enquanto um emprego. Para ela, o trabalho docente não deveria se configurar como um emprego, já que está muito mais próximo de um caráter missionário. P1 sente esse discurso da afetividade atrelado à docência de uma forma tão íntima que se emociona ao referir-se a ele:

Entrevistadora: A minha última pergunta é bem rápida, não pode pensar muito. Eu queria que você me dissesse três palavras que resumissem a tua experiência no atendimento especial.

Professora 1: Superação... Desafio.... e Amor. Acho que gostar do que faz, amar... porque... (chora) porque eu penso assim, uma coisa é tu ter um emprego e outra coisa é tu ter um trabalho. Eu acho que **é muito importante as pessoas conseguirem ver no seu emprego um trabalho porque daí tu não se limita a fazer só aquilo que tu é obrigada**. Tu faz as coisas não porque elas são obrigadas, mas realmente porque elas precisam ser feitas. E se a gente consegue transformar o trabalho da gente, até... numa missão... eu acredito realmente fazer uma diferença na vida daquela criança. **Tu não tem mais um profissional, tu ser aquele profissional que vai fazer a diferença para aquela criança, para aquela família**. Eu sei que o meu trabalho ta longe de ser... ser um trabalho ideal, mas eu busco muito. Até essa semana que tu teve aqui, eu adoro esse tipo de coisa. Porque sempre que vem alguém diferente tem um outro olhar, sempre vai mostrar alguma coisa legal pra gente, então eu gosto muito de ter essa troca, de ter alguém que venha (P1, p. 150, grifos meus)

Na segunda frase grifada, por exemplo, P1 associa a idéia de não tomar a posição de uma profissional (já que a idéia de ser uma “profissional” se liga à noção de emprego, a qual ela recusa) e o fazer uma diferença para as crianças e para as suas famílias. Aqui parece ser possível retomar os nexos construídos entre o discurso da função materna e aquele da função docente.

A professora P3, por sua vez, em momentos distintos da entrevista, fala de suas frustrações e dificuldades no trabalho docente diário. Ao mesmo tempo, fala desse amor incondicional, que não se importa em não ter respostas imediatas e que se regozija em saber que os frutos do seu trabalho podem ser colhidos por outras professoras. Quando perguntada sobre as maiores dificuldades do trabalho com We., P3 diz:

Tô tão acostumada a trabalhar com ele (risos) não, é porque assim, não é dificuldade, mas é assim, tem dias que a gente investe tanto, tu investe tanto, nele, converso tanto e tu vê que não... parece que não surte efeito e tu diz “ah, não fiz nada”. **Chega no final do ano, não fiz nada, não aconteceu nada, parece que não progrediu, parece que não... tem um pouco da frustração do trabalho com esse tipo de criança.** Mas assim, **eu penso: “posso não ter feito nada hoje, mas quem sabe amanhã... ou quem sabe ano que vem”**... porque de vez em quando a gente troca os alunos. E aí a gente diz, a gente sempre diz assim: “Não fui eu que fiz alguma coisa com esse meu aluno, foi aquela professora há dois anos atrás, foi aquela professora há três anos atrás, foi aquela...” Foi um somatório. **Por isso é que é tão boas as reuniões que a gente faz porque a gente ouve no que cada um trabalha e quando esse aluno ta com a gente, a gente diz: “pois é, se aquela professora não tivesse trabalhado tal coisa, ele não poderia... ele não taria assim, né?”** Então, a minha dificuldade é essa, de vez em quando, a frustração... de ver que tu investe, investe, investe, investe, investe e às vezes é tão pouquinho, e assim **mesmo dentro daquele pouquinho a gente tem que ver que é bastante, na realidade daquele aluno** (P3, p.169, grifos meus)

A análise de Bassanezi (1996) de revistas femininas entre 1945 e 1964 mostra que “há uma grande ênfase no caráter unilateral do amor das mulheres, ou seja, elas devem amar os pais, o marido e os filhos, independentemente do fato de serem satisfatoriamente correspondidas ou não. A abnegação faz parte do amor feminino” (apud COSTA e SILVEIRA, 1998, p.42).

Concluindo a entrevista, da mesma forma que P1, P3 parece tentar essa conciliação entre os seus sentimentos em relação ao magistério (seja de frustração, de abnegação etc.) e a docência enquanto um emprego. A saída encontrada é convencer-se de que gosta do que faz, caso contrário, o emprego acaba sendo encarado como obrigação, isto é, a atitude de “eu vou ter que trabalhar hoje de novo”:

Entrevistadora: Ta. Pra gente finalizar, eu queria que tu me dissesse três palavras que resumissem a tua experiência aqui na escola.

Professora 3: Três palavras?

Entrevistadora: É, sem pensar muito.

Professora 3: (risos) Ai, deixa ver o que é que eu vou dizer... o meu trabalho na escola?

Acho que tem que ter doação, tem que ter afeto e tem que ser persistente. Senão, não vai. Se não tu acorda de manhã e tu diz “eu vou ter que ir trabalhar de novo hoje!” E a gente não pode nunca [????] “eu vou ter que ir trabalhar de novo hoje”. Eu acordo e digo “Hoje de tarde eu vou trabalhar” e eu gosto do que eu faço (risos) (p.173)

Resumindo o que foi apresentado até o momento, é possível dizer que, se as professoras são agentes desses mecanismos psicologizantes que capturam os alunos dentro da sala de aula, elas mesmas acabam entrando nessa ordem do saber e, sendo elas mesmas parte das redes que se constituem no campo escolar. Como falei anteriormente, por mais que os saberes psi preguem a liberação, a autonomia do sujeito, o que eles conferem é algo de uma outra esfera, nos moldes do que Foucault tenta delinear neste trecho:

(...) a manifestação verbal da verdade que se esconde no fundo de si mesma aparece como uma peça indispensável ao governo dos homens uns pelos outros, tal como foi realizado nas instituições monásticas (...) Mas é preciso sublinhar que essa manifestação não tem a finalidade de estabelecer o domínio soberano de si sobre si; o que se espera dela, ao contrário, é a humildade e a mortificação, o distanciamento em relação a si e a constituição de uma relação a si que tende à destruição da forma do si (1997, p.105).

Se estas formas de educar e de pensar a si próprio enquanto educador, por exemplo, promovem um distanciamento do indivíduo de si mesmo e a destruição da forma do si, como Foucault procurou mostrar, o que fazer? O que propor para o atendimento especial? Seria possível conceber discursos não contaminados por redes de saber e poder? Como pensar a questão da liberdade nos espaços escolares e na construção de sujeitos docentes?

No intuito de responder essa questão, cito a distinção que Rajchman (1987) faz, com base nos estudos de Foucault, entre liberdade real e liberdade nominal⁷²: para cada prática de liberdade que nos é fornecida, devemos questionar a prática mais geral dentro da qual ela é instituída, ou seja, “a nossa liberdade real não consiste em contar as nossas verdadeiras histórias e encontrar o nosso lugar no seio de alguma tradição ou código moral; em determinar as nossas ações de acordo com princípios universais; nem em aceitar as nossas limitações existenciais numa relação autêntica com nosso próprio eu” (p.104). Ao contrário, a “real” liberdade é a possibilidade de colocá-las em xeque, contestá-las e transformá-las ou, como diz Rajchman (1987), “a liberdade não como o fim da dominação ou como nossa remoção da história, mas como a revolta pela qual a história pode ser constantemente mudada” (p.105).

Conforme a discussão de Veiga-Neto (2003), por muito tempo o papel da educação foi colocar em movimento as contradições (sociais ou epistemológicas) de forma a superá-las a partir da progressão de um sujeito alienado ou inconsciente da realidade social (no caso de

⁷² Nominalismo – doutrina segundo a qual as idéias gerais não existem, e os nomes que pretendem designá-las são meros sinais que se aplicam indistintamente a diversos indivíduos (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1999)

Marx) ou psicogeneticamente ainda não totalmente desenvolvido (no caso de Piaget). Seria tarefa da educação, enfim, promover o desenvolvimento da autoconsciência desse sujeito sempre aí para “reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania” (p.135)

Para Dreyfus e Rabinow (1995), contudo, “até que nos livremos de nossa obsessão pela decifração da verdade de nossos desejos [e da dos alunos também] continuaremos presos a nós mesmos e ao complexo poder/saber que pretende nos ajudar a descobrir essa verdade” (p.280). Façamos dessa a nossa primeira tarefa.

(ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de conclusão, gostaria de tecer algumas relações entre as discussões travadas nesse trabalho e as suas implicações políticas, levando em consideração a premissa foucaultiana de que “fazer ciência é fazer história” (apud GUARESCHI e HÜNING, 2005, p.112). Dentre essas implicações, resalto alguns perigos a serem enfrentados e o porquê deles precisarem continuar ecoando seja na área da psicologia ou da educação.

Com esta afirmação, Foucault pretendia discutir o processo segundo o qual o saber científico se configura como uma das tantas práticas culturais presentes na modernidade, não estando localizado acima delas de forma neutra ou sendo por elas influenciado. Enquanto práticas culturais, tais saberes apresentam-se como instauradores de verdades e produtores de subjetividades. O que nos interessa dessa discussão, portanto, é pensar a constituição do sujeito sem a intenção de encontrar um núcleo subjetivo, supostamente localizado fora do social, já que essas práticas científicas, enquanto práticas culturais, o produzem.

Para Nardi e Silva (2005), os jogos de verdade são “conjuntos de procedimentos que conduzem a uma verdade, que pode ser considerada, em função de seus princípios e de suas regras, como válida ou não, como vencedora ou não. É assim que se inaugura um regime de verdades que, adquirindo uma legitimidade social, passa a sustentar e caracterizar uma determinada forma de dominação” (p.95). Nesta definição, resalto que as verdades, enquanto “esquemas que o sujeito encontra na cultura e que lhe são propostos, sugeridos ou impostos pela sociedade e grupo social” (idem, p.94), são necessárias e não se luta para extingui-las. Conforme o próprio Foucault (1994), “o problema, portanto, não é de tentar dissolver as relações de poder em uma utopia de uma comunicação completamente transparente, mas fornecer regras de direito, técnicas de gestão e a moral, o *ethos*, as práticas de si, que permitirão, nos jogos de poder, jogar com um mínimo possível de dominação” (apud NARDI e SILVA, 2005, p.103).

Já na opinião de Castelo Branco (2005), as lutas de resistência também não se restringem às lutas de indivíduos isolados contra uma estrutura mais ampla, contra o sistema – elas “exigem um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individualização e normalização” (p.182), ou seja, consistem numa “permanente agonística do mundo subjetivo e social” (p.184).

Nesse sentido, as pesquisas que Foucault começou a desenvolver a partir de 1978

podem nos ajudar a pensar justamente sobre esse espaço em que a moral – entendida enquanto regras delimitadas ou impostas por instituições sociais – se cruza com a ética, ou seja, este confronto entre a constituição do sujeito enquanto si e a relação com outros e com o mundo.

No que se refere a este trabalho, já procurei discutir, conforme Veiga-Neto (2001) e Lunardi (2006), as formas pelas quais o conhecimento especializado das áreas psicológicas tem deixado de ser exclusividade dos *experts* e passado a ser exigido de outros profissionais. A expansão da Psicopedagogia, por exemplo, produz o acirramento das vontades de saber e poder que ganham espaço nas práticas da educação especial. Quando se elaboram manuais didáticos ou literatura paradidática para os professores, tais como aqueles do Ministério da Educação que foram citados anteriormente, são colocadas em jogo estratégias de simplificação e tradução desses saberes (VEIGA-NETO, 2001) capazes de capturar os indivíduos de forma sutil, mas eficiente. Na mesma direção, Larrosa problematiza a pedagogia como um campo de saberes cuja função seria simplesmente sistematizar certas práticas, afirmando tratar-se, na verdade, de “formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994 apud VEIGA-NETO, 2003, p. 102-103).

Uma vez constatado que a construção da subjetividade perpassa as redes de saber-poder, penso que o primeiro perigo se apresenta no instante em que as verdades legitimadas da psicologia ou pedagogia psicológica passam a embasar a construção de subjetividades narcísicas – sejam elas docentes ou discentes – preocupadas com uma autonomia individual, o desenvolvimento pessoal, próximas de um mundo que valoriza os afetos e os desejos e que se afasta dos laços sociais. Segundo Nardi e Silva, estas técnicas buscam uma “reflexividade prisioneira de um jogo narcísico” que definitivamente “dissocializa o indivíduo” (2005, p.100).

Lembrando as diversas posições de sujeito ocupadas pelas professoras, temos: um lugar de agente das políticas de inclusão, colocando em movimento estas redes de poder-saber; mantenedora de identidades surdas “puras”, responsável pelo estabelecimento de condutas a serem seguidas pelas famílias etc. Porém, também sofrem os efeitos dessa rede, na medida em que acabam sendo vistas como profissionalmente despreparadas, como locutoras desautorizadas na relação com os surdos, ou, ainda, governadas por um discurso que coloca a afetividade como um elemento tão intrincado com a formação docente que as professoras sentem essas características como suas, legitimando-as não só para os outros como para si mesmas.

Penso ser fundamental na docência, portanto, essa ‘atitude de modernidade’ da qual Foucault fala, ou seja, essa relação entre história, atualidade e crítica que questiona naquilo “que nos é dado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é contingente e devido a pressões arbitrárias?” (FOUCAULT, apud ADORNO, 2004, p.52). Em outras palavras, é fundamental que se comece a questionar, dentro das brechas do discurso, certos enunciados presentes nas falas das professoras como, por exemplo, que “não se ensina se não se estiver disposto a aprender” ou que “sem o afeto a prática se perde no vazio” ou ainda que “não se deve ainda ensinar sinais porque a compreensão ainda não está lá”. Longe de uma crítica ao trabalho realizado por essas docentes, pontuo essas questões diante do perigo, por exemplo, do esvaziamento da função da escola de transmitir conhecimento, como explica Varela (1992):

É como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades (...) (p.103-104).

Ainda citando Foucault, a noção de *parrhesia* que ele desenvolve a partir da idéia do cuidado de si dos gregos⁷³ também é pertinente nessa discussão: “a *parrhesia* é uma atividade verbal na qual um falante exprime sua relação pessoal com a verdade e arrisca sua vida, pois considera que o dizer verdadeiro é um dever em vista de melhorar ou ajudar a vida dos outros (assim como ele faz consigo mesmo)” (ADORNO, 2004, p.60). Assim sendo, trata-se do deslocamento da idéia de acesso à verdade (aqui podendo servir como sinônimo de saber) como uma forma neutra de autoconhecimento, autoconfiança, automotivação para a noção da verdade enquanto compromisso ético da relação entre si e o mundo. Dito de outro modo, é preciso questionar essa noção de que “o tempo e o espaço são percebidos pelos sujeitos como algo pessoal e próprio, ‘intimo’, um reduto onde expressar-se e **expressar seu próprio eu supostamente sem reações e interferências**” (VARELA, 1992, p.104, grifo meu). Seria mesmo possível admitir a expressão livre do pensamento, longe de qualquer reação, interferência, como se no vácuo discursivo? Não seria isso que a escola tem defendido nos últimos 50 anos, com o acirramento do interesse pelos procedimentos de psicopoder?

Além disso, se o movimento em direção à verdade enquanto técnica de constituição de si afastou-se, ao longo dos séculos, de um modelo grego em que cuidar de si implica também cuidar dos outros, na atualidade, a referência ao cuidado de si conforme a orientação dos

⁷³ Para uma discussão mais detalhada sobre o cuidado de si, ver o curso de Foucault no Collège de France, *A Hermenêutica do Sujeito* ou a série de artigos organizados por GROS (2004) *Foucault: a Coragem da Verdade*.

saberes psicológicos passa a ser um dispositivo de normalização e adaptação em consonância com modelo econômico liberal, legitimando a dicotomia entre indivíduo e sociedade (NARDI e SILVA, 2005).

O segundo perigo a ser enfrentado, ao meu ver, é o questionamento do que se busca com a centralidade dos estudos sobre a formação docente – seja ela inicial, permanente, continuada - tão veementemente ‘cobrada’ dos professores na atualidade e tão detalhadamente estudada pelos acadêmicos dentro da psicologia educacional, escolar ou da pedagogia. Conforme Guareschi e Hüning (2005), enquanto defensora dos princípios normativos, a psicologia tradicional, que outrora fazia o papel de interventora no indivíduo desviante, o outro, o fora da norma, passa a ter de se importar não só com os procedimentos corretivos e terapêuticos, mas com a manutenção da normalidade. Com isso, acaba havendo uma expansão do domínio psicológico da regulação do indivíduo inadaptado para a regulação do social e penso estar-se diante de um exemplo dessa prática quando se trata da formação de professores. Desta forma, quando as professoras mostram seu interesse pelo saber da ‘especialista’ como capaz de promover um momento de ‘tomada de consciência’ de suas falhas, vê-se o peso que os saberes psicológicos ganham no espaço escolar:

Eu sei que o meu trabalho ta longe de ser... ser um trabalho ideal, mas eu busco muito. Até essa semana que tu teve aqui, eu adoro esse tipo de coisa. Porque sempre que vem alguém diferente tem um outro olhar, sempre vai mostrar alguma coisa legal pra gente, então eu gosto muito de ter essa troca, de ter alguém que venha (P1, p.150).

Eu tenho uma curiosidade, muito nata que é minha. Então eu to sempre querendo saber o que está acontecendo... tanto que eu fiz uma proposta contigo, é parceria (risos). Eu sei que com esse trabalho tu vai trazer coisas novas. E até a possibilidade da gente repensar a nossa prática. Então eu acho muito bacana quando vêm esses momentos porque, às vezes, a gente fica muito além... por mais que tu pare e pense, já é uma tomada de consciência, das situações (P2, p.154).

Discutindo a perspectiva da neutralidade científica do pesquisador em sua dissertação de mestrado sobre o poder disciplinar no espaço escolar, Siqueira (1988) menciona a impossibilidade de o pesquisador permanecer neutro, já que enquanto representante do saber, inevitavelmente, estará envolvido nesse processo de produção de verdades. Ainda conforme esta mesma autora, “o pesquisador, ao tentar situar os pontos cardeais de sua pesquisa, tenta, também, se situar, situar o movimento de seu pensamento, situar sua ação em relação às outras ações e co-ações, e assim por diante” (p.76). Contudo, no seu papel de arqueólogo-genealogista, não lhe cabe tomar uma posição nem de sujeito legitimador de discursos e prática, nem de soldado que iria à luta para combatê-los. Sua tarefa é questionar, exatamente,

os próprios lugares que lhes são destinados, prática não muito comum segundo Guareschi e Hünig (2005):

os especialistas, ‘gerentes da ordem’ orgulham-se de serem os diagnosticadores e interventores sobre a desordem, mas não se implicam com a própria instauração, constituição dessa ordem/desordem. Atribuem assim um caráter de essência a uma realidade dada, que cabe à ação racional ordenar, tornar mais funcional: essa seria sua função imprescindível (p.118).

Assim sendo, durante as entrevistas, puderam-se observar várias situações em que não foi possível resistir a essa tendência. Enquanto psicóloga, os saberes psi também me perpassam e me fazem sugerir, por exemplo, uma aproximação da escola com o setor de psicologia da Associação Gabriela Brimmer, ou concordar com P1 que, sem afetividade, a prática docente fica impessoal, ou ainda, defender que Da. deve mesmo aprender a se alimentar sozinha... dentre outras situações.

Porém, esse questionamento que se faz necessário dentro da psicologia enquanto campo de saber não deve ser entendido como um ‘eu narcísico’ fazendo um exame de consciência, e muito menos como a busca da dissolução completa das verdades propostas por essa disciplina, como já procurei deixar claro anteriormente. De fato, estamos diante de um sujeito historicamente datado procurando entender, de dentro das brechas de seu discurso e de suas práticas, do que é constituído. Por exemplo, ao invés de investigar o indivíduo problemático, os saberes psicológicos – e seus representantes – devem aceitar o desafio de problematizar a teoria abandonando a idéia de um sujeito universal⁷⁴, dissociado do social e introduzindo diálogos com outros ‘saberes marginais’ (GUARESCHI e HÜNING, 2005), tais como as vozes das personagens familiares citadas nessa pesquisa, cujo lugar nem sempre é legitimado dentro do espaço escolar.

O mesmo princípio se aplica às relações entre os surdos e os deficientes múltiplos e este é o meu quarto e último ponto: o conceito de existência estética em Foucault diz respeito a essa dimensão intersubjetiva da ética, ou seja, o constante processo de refletir sobre si mesmo na inter-relação com o outro. Para Nardi e Silva (2005), “a ampliação do grau de liberdade com que se vive a vida depende da construção de uma arte de viver, do desenvolvimento de uma estética da existência, assim como da construção de estratégias para que se possam estabelecer formas mais recíprocas de posicionamento nos jogos de poder e verdade” (p. 93). Destarte, saliento a importância de colocar em suspenso certos discursos

⁷⁴ Interessante pensar como as minhas pré-concepções sobre o que era a paralisia cerebral e a deficiência múltipla estavam pautadas numa noção do quadro clínico em questão e como elas foram aos poucos sendo desconstruídas e substituídas pelas várias vozes que falavam os alunos com deficiência múltipla dentro da instituição escolar. Ver também discussão sobre a definição do objeto de pesquisa nas páginas 12-13.

sobre a surdez que longe de se posicionar de forma recíproca, acabam por funcionar como parâmetros para a constituição do que seria ‘a’ cultura e ‘a’ identidade surdas. Segundo Wrigley (1996), alguns autores e dirigentes de organizações surdas não só têm reproduzido certos racismos e nacionalismos presentes no meio ouvinte – os quais buscam combater - como também usado a noção de identidade e unidade surda para legitimar/excluir certas experiências surdas, consideradas mais ou menos puras ou autênticas dependendo da condição surda/ouvinte dos pais ou da capacidade de abraçar certas práticas como o uso da língua de sinais. Nas palavras do autor, “a certeza da cultura Surda – no singular – traz uma nova arrogância: a projeção de uma certa forma de cultura Surda, uma experiência, e um tipo como modelo para todos” (p.114, tradução livre).

Mesmo considerando o que Foucault procurou esclarecer sobre a centralidade dos jogos de verdade na constituição do sujeito e sem ter a intenção de recorrer à dicotomia dominante/dominados, que lugar este discurso tem reservado aos deficientes múltiplos diante da procura da unidade surda e qual o papel das docentes, da escola, da família na recusa desses lugares? Em que medida esse discurso não alimentaria a (i)mobilidade do atendimento especial em relação às séries regulares nas escolas bilíngües? Como disse esse filósofo francês no texto sobre O Sujeito e o Poder, mais do que **entender** o que somos, é crucial **recusar** o que somos...

Em suma, é importante que se coloque a questão sobre o que se tem dito nas salas de aula, o que se feito nas pesquisas acadêmicas, o que se busca ao pensar a formação de educadores e com a educação de surdos e deficientes múltiplos. Concluo com uma citação de Nardi e Silva, para quem “fazer explodir a verdade, ao tomá-la como uma prática de transformação da vida, da nossa vida e de outras vidas, é fazer da experiência de si uma obra de arte” (2005, p.104).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, F. (2004) A tarefa do intelectual: o modelo socrático. IN: GROS, F. (2004) **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo, Parábola Editorial.
- BASIL, C. (1995) Os alunos com paralisia cerebral: Desenvolvimento e Educação. In: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. (1995) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, vol.3. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BRAGA, L.W. (1995) **Cognição e Paralisia Cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador, Sarah Letras.
- BRASIL (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Brasília, Volume 1, 129p.
- BRASIL (2002) Lei Nº. 10.436. **Perspectiva**, Florianópolis, Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 303, 2006.
- BRASIL (2005) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília, 98p.
- BRASIL (2005) Decreto Nº. 5626. **Perspectiva**, Florianópolis, Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 304-313, 2006.
- BRASIL (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 67p.
- CARVALHO, R.E. (1997) **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2ed. Rio de Janeiro, WVA.
- CASTELO BRANCO, G. (2005) As lutas pela autonomia em Michel Foucault. In: RAGO, M. ORLANDI, L.B.L.; VEIGA-NETO, A.(orgs.) (2005) **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzscheanas**. 2ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- COSTA, M.V.; SILVEIRA, R.M.H. (1998) A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. IN: COSTA, M.V.(org) (2006) **O magistério na política cultural**. Canoas, Editora da ULBRA.
- DELEUZE, G. (2005) **Foucault**. São Paulo, Brasiliense.
- DIAZ, M. (1998) Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T.T da. (org) **Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. (1995) **Foucault: Uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

- EIZIRIK, M.F.; COMERLATO, D. (2004) **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- FERREIRA, A.B. DE H. (1999) **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- FISCHER, R.M. B. (2001) Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.197-223.
- FISCHER, R.M.B. (2002) Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. IN: COSTA, M.V. (2002) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A.
- FONTANA, A.; BERTANI, M. (2005) Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. (2005c). **Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (1995) O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (1995) **Foucault: Uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- _____ (1997) **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____ (1999) **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (2002) **Os Anormais – Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (2004a) **Microfísica do Poder**. (Organização e Tradução Roberto Machado). Rio de Janeiro, Edições Graal.
- _____ (2004b) **A Ordem do Discurso**. 10 ed. Loyola, São Paulo.
- _____ (2004c) **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Vozes.
- _____ (2005a) **A Arqueologia do Saber**. 7ª.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- _____ (2005b) **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 16ed. Rio de Janeiro, Graal.
- _____ (2005c) **Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo, Martins Fontes.
- GOES, M.C.R. (2000) Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? IN: LACERDA, C.B.F. de; GOES, M.C.R. de (orgs) (2000) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividades**. São Paulo, Lovise.

- GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. (2006) Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n. 1, p.85-100.
- GREGOLIN, M. do R. (2004) **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: Diálogos e Duelos**. São Carlos, Claraluz.
- HÜNING, S.M.; GUARESCHI, N.M.F (2005) Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: GUARESCHI, N. M. F; HÜNING, S.M. (orgs.) (2005) **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre, Abrapso-Sul.
- KLEIN.M; LUNARDI, M.L. (2006) Surdez: Um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2., p.14-23.
- LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A.(2006) Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 81-100.
- LUNARDI, M.L.(2006) Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 177-193.
- MACHADO, R. (1982). **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro, Graal.
- MACHADO, R (2004) Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. (2004a) **Microfísica do Poder**. (Organização e Tradução Roberto Machado). Rio de Janeiro, Edições Graal.
- MACHADO, M.N.da M.(2002) **Entrevista de pesquisa: A interação pesquisador/pesquisado**. Belo Horizonte, Editora C/ Arte.
- MAKATON VOCABULARY PROJECT. Disponível em <http://www.makaton.org>, Acesso em: 12 fevereiro 2005.
- MANNONI, M. (1973) **Educação Impossível**. Lisboa, Moraes Editores.
- MANTOAN, M.T.E.M (org) (1997) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Teses_Dissertacoes.htm. Acesso em: 14 outubro 2005.
- NARDI, H.C., SILVA, R.N. da. (2005) Ética e Subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI, N. M. F. HÜNING, S.M. (2005) **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre, Abrapso-Sul.

- NUNES, L.R.D.de P.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. (1998) **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro, Sette Letras.
- PADDEN, C. HUMPHRIES, T. (2005) **Inside deaf culture**. Massachusetts, Harvard University Press.
- PERLIN, G. (1998) Identidades Surdas. IN: SKLIAR, C. (1998) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação.
- RAJCHMAN, J. (1987) **Foucault: A liberdade da Filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- ROSE, N. (1998) Governando a alma: a formação do eu privado. IN: SILVA, T.T. (1998) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Vozes.
- SCHWARTZMAN, J.S. (2004) Paralisia Cerebral. **Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**. São Paulo, n. 1, p.4-17.
- SILVEIRA, R.M.H. (2002) A entrevista na pesquisa em educação – um arena de significados. In: COSTA, M.V. (org) (2002) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A.
- SIQUEIRA, M.J.T. (1988) **O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 212p.
- SKLIAR, C. (1998) Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: SKLIAR, C. (1998) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação.
- SKLIAR, C. (2001) Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. IN: SILVA, S.; VIZIM, M. (org) (2001) **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. Campinas, Mercado das Letras.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R.M. (2004) Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. **Bilingual Education and Bilingualism**. Vol.7, n. 5.
- SOUZA, R.M.DE. (1998) **Que palavra te falta? Lingüística, educação e Surdez**. São Paulo, Martins Fontes.
- SOUZA, R.M. DE; GALLO, S. (2002) Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: **Educação e Sociedade**, no. 79, ano XXIII, p. 39-63.
- SOUZA, R.M. DE (2006) Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p.263-278.

- TURA, M.L.R. (2005) A propósito dos Estudos Culturais. IN: MAFRA, L. de A. ; TURA, M.L.R. (2005) **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro, Quarter.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA (s/d) **Arqueologia de la escuela**. Madrid, La Piqueta.
- VARELA, J. (1992) Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. IN: COSTA, M.V. (org) (2002) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3ed. São Paulo, Cortez.
- VEIGA-NETO, A. (1995) Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (org) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre, Sulina.
- _____. (2000) Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: COSTA, M.V. (2000) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre, Editora Universidade UFRGS.
- _____. (2001) Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C.(orgs) (2001) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica.
- _____. (2002) De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 Jan 2007.
- _____. (2003) **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica.
- WALKERDINE, V. (1998) Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. IN: SILVA, T.T. da. (1998) **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. Petrópolis, Vozes.
- WRIGLEY, O. (1996) **The politics of deafness**. Washington, Gallaudet University Press.

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação

- a) Qual o seu nome completo?
- b) Qual a sua idade?

2. Formação

- a) Qual a sua formação?
- b) Fez outros cursos? Quais e quando?
- c) Onde se deu a sua formação em LIBRAS?

3. Atuação profissional

- a) Como foi a tua escolha pela atividade de ensino?
- b) Quando e onde começou a ensinar?
- c) Há quanto tempo está aqui nesta escola?
- d) Como se deu a tua entrada na área de Educação Especial?

4. Concepção de aprendizagem

- a) Para você, o que significa ensinar?
- b) Na sua opinião, o que significa aprender?
- c) Há diferenças entre ensinar ouvintes, surdos ou surdos com deficiências múltiplas?
- d) Quais as principais diferenças entre o trabalho desenvolvido aqui na escola e em instituições como APAEs?
- e) No site da escola, está escrito que “o surdo é respeitado como diferente porque faz uso de uma língua gestual-visual (...) o surdo tem direito a frequentar uma escola especial onde possa fazer uso de sua língua natural e a conviver com seus pares”. Na sua opinião, por que ele tem esse direito?

5. Atendimento especial

- a) Como é organizado o currículo deles?
- b) Como eles são avaliados?
- c) Como se dá a comunicação entre você e os seus alunos com dificuldade de sinalização?
- d) Qual a tua maior dificuldade no trabalho com esses alunos?

6. Relação com outras instâncias escolares e extra-escolares

- a) Como é a relação entre as turmas do atendimento especial e as salas regulares?
- b) Existe uma integração entre o seu trabalho e o das outras professoras e dos instrutores?
- c) Como a relação entre a cultura surda e a cultura ouvinte é trabalhada na escola?

7. Cite três palavras que resumam a sua experiência com esses alunos no atendimento especial.

ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 1

E = Entrevistadora

P1= Professora 1

C= Coordenadora do Atendimento Especial

I1 = Instrutora de Língua de Sinais 1

I2 = Instrutora de Língua de Sinais 2

Ps. = Psicóloga da escola

GB = Gabriela Brimmer (nome fictício da escola – ver capítulo 3)

Alunos do atendimento individual com essa professora = Da., Ed., L. V. K.

Professoras do Atendimento especial = P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8

E: Então eu queria que você dissesse teu nome completo e a tua idade

P1: F.V. S., 39 anos

E: F, qual a tua formação?

P1: A minha formação? A nível de graduação, eu tenho licenciatura plena em história. Depois eu fiz curso de capacitação para trabalhar na área com a surdez. Depois eu fiz assim vários cursos, alguns de 120 horas, outros um pouco menores, pra trabalhar com crianças com transtorno do desenvolvimento e, por último, eu fiz uma especialização na área da surdez e agora eu estou fazendo uma especialização na área das deficiências múltiplas.

E: Vc me falou ontem um pouquinho de um curso que vc fez lá no Lydia Coriat, em Porto Alegre, foi esse sobre transtornos do desenvolvimento?

P1: Foi esse que eu fiz... eu ia toda semana na sextas-feiras, no ano de 93, ainda. Faz um tempinho. Daí eu fiz lá, foi bem legal. Acho que muito do meu trabalho de hoje, de alguns direcionamentos, muito vem desse curso. Acho que foi um dos cursos pra mim que eu consideraria o mais importante na minha formação pra trabalhar com crianças com...com...outras características mais especiais além da surdez, com outros comprometimentos além da surdez.

E: E na tua especialização sobre surdez, o que você trabalhou especificamente?

P1: A gente teve várias disciplinas nas mais diferentes áreas, assim, dentro disso. Mas a gente teve aulas com a Lodenir a respeito da lingüística, a questão da lingüística de toda a construção da linguagem, a questão da cultura surda, do histórico da surdez, a questão de leis, de legislação, a gente teve aulas de sinais, a gente teve o sign writing também.. e depois a questão do estágio e fiz aqui na escola. Na época eu trabalhava com o projeto que foi aquele que eu comentei contigo ontem, “Vivendo valores” e que daí eu aproveitei que era o trabalho que eu fazia semanal com eles aqui nas áreas, com as crianças nas áreas, e era um trabalho basicamente de desenvolver valores, questões de princípios e daí eu aproveitei esse trabalho no estágio.

E: E a tua formação em termos de Libras, onde é que você aprendeu Libras?

P1: Na verdade, assim, eu fiz alguns cursinhos pequenos aqui na escola, antes de começar a trabalhar aqui na Gabriela Brimmer eu fiz um curso, mas foi super rápido, foi um curso de final de semana, que era assim, que primeiro me abriu para a questão da surdez, que eu achei interessante, assim, sabe? começou a despertar. Até naquela época língua de sinais nem era.... eu acredito que esse curso, eu devo ter feito lá por 89, 88 e nessa época tinha o oralismo, tava começando algumas coisas da comunicação total, aqui na Gabriela Brimmer. Falando no nível aqui na escola, da instituição, a instituição era assim, tinha umas oralistas e tava começando alguma coisa de comunicação total nessa época. Daí depois eu fiz o curso de capacitação e logo fui convidada para trabalhar aqui. No curso de capacitação, eu tive aula de

sinais,né? e depois quando eu comecei aqui, aqui eu comecei a aprender mais, né? E depois foram cursos pequenos, rápidos, depois alguma coisa mesmo dentro do próprio horário nosso de trabalho, às vezes a gente tem um trabalho dos instrutores com a gente, depois na especialização de surdez eu tive mais um pouco na área da surdez, mas foi basicamente assim. Daria pra dizer maior parte passou pela minha prática mesmo, mais do que por cursos, mais do que por cursos.

E: E como foi a tua escolha pela atividade de ensino, por que você decidiu trabalhar como professora?

P1: Tu diz, assim, na área especial?

E: Não, como profe, profe...

P1: Eu acho assim que até é uma coisa assim que vem de criança, eu gostava assim, ainda na infância, assim, de brincar de professora e daí eu fui crescendo com aquilo, né? E na adolescência, na época que eu terminei a 8ª. Série, eu disse pros meus pais que eu gostaria de fazer magistério e eles me apoiaram e daí foi. Na verdade, assim, eu nunca nem me percebi muito fazendo outra coisa que não fosse sendo professora, assim. E mais especificamente na área da surdez, daí foi por acaso. A profe de 1ª. Série numa escola assim, assim, num bairro aqui, bem afastado e daí veio assim nas correspondências da escola quem queria fazer um curso para trabalhar com surdos. E daí eu disse “ah, eu vou fazer pra ver como que é”. Eu fiz o curso, e achei legal, assim, e aí logo em seguida eles me convidaram pra trabalhar aqui.

E: E isso foi quando? A gente tava falando sobre isso ontem, da tua experiência aqui na Gabriela Brimmer..

P1: Que eu tô aqui na Gabriela Brimmer.. eu acredito que foi naquela época do curso que eu te falei... eu acredito que foi em 89 que eu vim pra cá. Deve ter sido mais ou menos nessa época por 89 que eu comecei a trabalhar aqui.

E: Na tua opinião, o que significa ensinar?

P1: Acho que ensinar... na verdade, a gente tá criando um espaço, uma oportunidade de crescimento com a pessoa que tu tá interagindo no caso,né? Eu acho que é tu dar a oportunidade, assim, falando especificamente de criança, né? da criança, assim, conseguir construir, ver o mundo diferente, construir novas relações, a oportunidade dela aprender, dela crescer, acho que seria assim... o mais que eu vejo a questão do ensinar, o que eu acho mais importante é que, na verdade, a gente parece que está ensinando a aprender. Não sei se dá pra entender a relação. Na verdade, eu acho que a criança tem que construir esse aprendizado, então na medida em que ela está aprendendo, a gente ensina a aprender, na verdade, e ela vai criando esse, essa, essas... a gente vai criando essas oportunidade e a criança vai se apropriando disso e vai se relacionando de uma forma com o mundo mais rica a medida que a gente vai conseguindo isso, né?

E: Que a minha próxima pergunta é sob o ponto de vista do aluno, o que é aprender? Pra ti, isso é ensinar... e o que é aprender?

P1: Aprender, eu acho que é justamente isso...completando... é dar espaço pra, de repente, eu rever algumas coisas que eu fazia, ou que eu ainda não fazia, que eu vou passar a adquirir e algumas coisas que eu já fazia e vou fazer diferente, eu posso pensar diferente a respeito das coisas... eu penso que seria bem essa questão de eu... de eu perceber o mundo, na medida que eu vou aprendendo, eu vou percebendo sempre diferente, a partir de outros olhares, porque a medida que eu aprendo, eu aprendo com alguém, com referência das pessoas, ou aprendo com algumas coisas, enfim, mas eu vou ter outros referências que não serão só os meus. E os meus eu vou estar adaptando a isso, a essas referências que eu vou ... como eu diria, assim? Que eu vou escolhendo, porque algumas coisas eu acho que a gente dá espaço. Porque é que nem eu digo, é importante... uma coisa é eu querer ensinar e a outra é a criança querer aprender. Nem sempre ela está disposta a isso e tu fazer a criança fazer ficar disposta a isso, a

querer aprender, a querer.... É que nem, por exemplo, lá embaixo, quando a Da.tava tentando comer, e daí lá pelas tantas ela que... ela err... não... tinha muita dificuldade, mas ela não... ela preferia ela.... eu acho isso legal, essa questão de, assim, mesmo com a dificuldade... acho que isso é querer aprender. Eu acho que isso é muito, muito, muito importante, eu acho. E: Antes da tua chegada aqui na Gabriela Brimmer, você tinha tido experiência com alunos em salas regulares. Na tua opinião, existe diferença entre ensinar aluno ouvinte, ensinar aluno surdo, e ensinar aluno com outras deficiências associadas?

P1: Olha, eu te diria assim, até existe diferença, mas não que seja mais difícil. Eu não consideraria assim que é mais difícil ensinar uma criança que tem mais dificuldade do que outras porque assim... uma coisa é ... aí a gente volta no assunto antes, uma coisa a gente ensinar e a outra é a criança aprender, né? Então assim, eu penso que tem diferença, sim, no sentido assim... que a gente tem que buscar algumas estratégias, a gente tem que diferenciar, a gente tem que se adaptar a algumas coisas. Por exemplo, quando a gente trabalha com criança ouvinte, eu considero muito difícil também. Sempre essa relação do professor e aluno ela passa por questões que a gente teria que estar sempre se superando, sempre se superando, sempre buscando algumas coisas. Então, eu não considero mais difícil, nesse sentido, não. Eu considero mais desafiador, talvez, alguma coisa que a gente tem que se adaptar a algumas coisas e buscar respostas que nem sempre elas vêm tão fácil,né? E no sentido da gente estar preparado, assim... porque... uma coisa é quando a gente tem a nossa formação... que a gente enquanto professora... que a gente tem a formação assim, pra gente ensinar e o aluno dar resposta e tu já ter o retorno daquilo. A nossa formação passa muito por isso. O professor meio que se alimenta psicologicamente dessas respostas que o aluno vai dar. Então a gente tem a ilusão que a gente é bom professor porque parece que... “ah, eu tô conseguindo fazer que com que ele aprenda” (risos) Na verdade, eu acho que isso aí... Claro que eu tô dando algumas informações, alguns subsídios, mas eu acho que a questão é muito mais do aluno, né? Porque eu costumo dizer assim “ser boa professora de bom aluno é fácil”, né? (risos) porque o aluno meio que aprende sozinho a partir das coisas. O professor faz uma mediação importante? Faz, mas eu acho que às vezes a gente... pega como mérito, talvez, algumas coisas que passem muito mais pelo mérito do próprio aluno,né? Então, assim, uma coisa é [trabalhar?] em cima disso, das respostas, de tu ter respostas quase que imediatas. Tu ensinou tal conteúdo, tu dá uma prova, tu já vê se a criança sabe,né? E outra coisa é tu trabalhar, de repente, com uma criança múltipla, que a resposta demora a aparecer, que ela tá em outro níveis até, com questões mais básicas, da vida diária, muitas vezes como alimentação... então é outro nível que tu vai trabalhar, mas eu acho que tem diferença no sentido assim, que... que a gente tem que se apropriar de um espaço do aluno, mas por outro lado tu tem que dar um espaço também, sabe? mas eu considero assim, que a questão de ser mais difícil eu não considero, tanto que na minha opinião particular, bem pessoal, assim, eu sou contra a gente ter uma gratificação por trabalhar no ensino especial. Eu acho que a gente não deveria ter, a gente não deveria ganhar mais que os outros professores. Na minha opinião, eu acho que não, tanto assim que até num ato solitário, eu não vou pegar meu dinheiro e vou lá no banco devolver o dinheiro inclusive porque eu nem saberia pra quem devolver essa gratificação (risos). Num ato solitário eu não faço isso, mas se me dessem a oportunidade de escolher, numa forma de votação, eu sou contra o professor ter gratificação pra dar aula em atendimento especial. Eu acho que nosso trabalho é igual a todos os outros. Eu pra mim não se fundamenta isso. Eu não sou a favor dessa gratificação a mais que a gente recebe no nosso salário. Se fosse me dado oportunidade de votar e escolher, eu votaria contra. Não no sentido de “ah, mas o nosso salário já é tão pouco”. Seria bom que os outros ganhassem o que a gente ganha. Então invés de nós equiparar pra baixo, os outros equiparar para cima. Que bom, né? Que bom se desse isso também pros outros ficarem a mais. Mas o

que eu digo assim, a questão da equiparação salarial, na minha opinião todo professor tem que ganhar o mesmo salário. Não deveria ter essa diferença no ensino especial.

E: Ontem, a gente conversou um pouquinho sobre a questão, por exemplo, do W., que passou muito tempo em outras escolas, passou por APAE, a Da.que passa por APAE também...Na tua opinião qual é a diferença entre o trabalho que é realizado aqui e o trabalho que é oferecido numa instituição como a APAE?

P1: Eu penso assim... bom, em primeiro lugar a questão da língua de sinais porque por menos que eles se apropriem, no caso até da Da., um pouco menos, o W. um pouco mais, a Da. tem uma boa compreensão da língua de sinais. Ela pode até utilizar ela pouco, a utilização dela, ela sinalizar... olha, é bem... ela dá tchau... o que ela sinalizaria? Ela dá tchau... depois alguns indicadores que tu observa, alguma coisa que ela faz um “não” com a cabeça, que ela nem faz o não com o dedinho, com a mãozinha, que seria mais caracterizado como língua de sinais, mas por outro lado ela tem uma compreensão. Tu percebeu naquela hora da bergamota, que a gente botou limite nela pra que ou ela ia comer... ela entendeu... tu vê quanta coisa que eu expliquei, que era errado, que era feio, então eu usei sinais que, apesar dela não utilizar nenhum daqueles sinais ela compreendeu. Então assim, o que eu que eu penso? Eu penso da importância deles terem esse acesso, mas o trabalho lá na APAE, por exemplo, é um trabalho mais clínico, de fisioterapia, tá? Mas eu penso que o ideal é que esse fisioterapeuta tivesse língua de sinais. E lá na APAE isso não acontece. Então assim, teria, talvez, quando se busca o atendimento de APAE, geralmente se busca em virtude do clínico, da nossa escola não dar conta disso. A nossa escola não tem fisioterapeuta, é uma escola. “Ah, mas não tem obrigação de ter”... teria obrigação de ter um atendimento clínico. Bom, até aí se a gente parar para pensar que a gente só ficaria no pedagógico, só que pra gente dar conta desse tipo de aluno, eles envolvem muito a parte clínica. Eu acho que ou bem a gente dá conta e acha um espaço, um lugar que dê conta do que eles precisam. No mínimo, no mínimo, que esses profissionais que trabalham com eles em outras instituições tivessem línguas de sinais,né? O mínimo... porque até por exemplo, a questão da fonoaudiologia, as fonoaudiólogas. A gente consegue alguma coisa aqui pela na Associação são fonoaudiólogas que trabalham com língua de sinais. Então isso, sabe? É trabalhada a questão da comunicação. Isso eu acho muito importante. Quando a gente encaminha que nem, não, na verdade não foi a gente que encaminhou, foi a própria APAE, tem um aluno meu, que é atendido em fisioterapia na APAE e que eles lá dentro encaminharam pra fonoaudióloga que eles têm lá na APAE mesmo. Mas ele não é trabalhado em língua de sinais. Entendeu? Então aí eu questionaria. Quando uma instituição acaba atendendo esse tipo de aluno, ele tem que dar conta de dar as condições pra esse aluno,né?

E: Voltando à questão da história da Escola Gabriela Brimmer, como é que houve essa separação entre a Associação e a Escola?

P1: Mais ou menos foi assim... eu acredito que teve muita influência até da época do Carlos Skliar, sabe? Acho que passou muito por isso. Quando a gente começou a perceber que o trabalho com o surdo, a gente tinha que direcionar pra questão pedagógica e que nós enquanto escola não teríamos obrigação assim dessa parte clínica. Se a gente pegar a questão dos surdos que vão seguindo seriação, que vão seguindo... realmente o pedagógico, realmente, a escola enquanto trabalho pedagógico, apenas, nesse sentido, ele dá conta e a criança vai embora. O que eu penso que tem uma questão outra é essa parte do atendimento especial aqui dentro. Que daí só a escola acaba não dando conta. O pedagógico não consegue dar conta. O que aconteceu? Tinha uma época que, realmente, era tudo escola e associação, era tudo junto e daí a gente acabou nessa época separando. A Associação ficaria com a parte clínica toda ...

E: Quando vocês chamam clínica é fono, psicológico ...

P1: É, seria assim, a parte mais da psicopedagogia que ficou pra fono, a parte da fonoaudiologia, mais especificamente e elas têm psicólogas e acho que elas estão com uma terapeuta ocupacional, se eu não me engano, né? É nesse sentido mais... É que é assim, o que acontecia? Especificamente, mais na área coisa da fonoaudiologia a coisa se misturava muito. Eram as professoras fazendo adaptação de prótese, eram as professoras sabe começou a ver isso seria mais uma parte, quem faria isso é a fono, seria um trabalho mais... então foi separado e a escola ficou por conta mais dessa coisa, assim, se tinha algum encaminhamento, a nível clínico, aí começou todas as outras áreas. Apesar da Associação não ter fisioterapeuta, mas a gente consegue encaminhamento com elas, a gente consegue. Então a parte que saía dessa questão do professor, assim, o que sairia da função mesma específica do professor, assim, ficaria mais com a Associação. Foi a época que... Porque a questão da educação do surdos sempre teve muito misturada com a parte clínica, essa coisa sempre foi muito enrolada porque depende da forma como tu vê os surdos, a questão da deficiência. Então essa parte foi sempre muito enrolada. Então foi um passo bem importante, bem bom quando aconteceu isso. Eu só penso que no atendimento especial essa coisa ainda as vezes se atrapalha porque, no atendimento especial, a gente precisa de muitas coisas dessa parte clínica. O avanço que a gente tem com coisas pedagógicas, você pára para o observar com Ed., por exemplo, é um trabalho tem muito mais a ver com uma questão clínica do que uma questão pedagógica, passa assim pelo viés dessa área. Então por isso, mas eu penso que foi muito importante essa época aí. Eu acho que com relação ao andamento da escola em si, com relação especificamente à surdez, eu acho que foi muito bom.

E: Quando foi isso, mais recente ou já faz algum tempo?

P1: Deve ter sido lá por 96, eu acho, mais ou menos, lá por 96 que houve bem essa separação.

E: No site da escola, eu li um pouquinho para conhecer a história da escola e lá está escrito, eu vou citar um trechinho e queria ouvir a tua opinião em relação a isso: “ O surdo é respeitado como diferente porque faz uso de uma língua gestual-visual. O surdo tem direito a freqüentar uma escola especial onde possa fazer uso da sua língua natural e conviver com os seus pares.” Então a minha pergunta é, na tua opinião, por que ele tem esse direito a ter uma escola especial, como tu enxerga a questão do direito?

P1: Eu penso assim, pra gente parar pra pensar a surdez enquanto questões de identidade, ela fica muito fortalecida na escola, mesmo porque tem a ver com a comunidade surda, vai estar dando acesso a eles, aos surdos enquanto comunidade, até buscarem reivindicar seus direitos. Vamos supor, se a gente acabasse com a escola especial de surdos e botasse surdos por tudo quanto é escola, eles se desmobilizariam muito porque eles estariam espalhados assim, né? Talvez alguns fossem freqüentar a Sociedade de Surdos, talvez outros nem tanto, não tem tanto acesso, os mais pequenos dependem de pai, talvez os maiores alguns sim, mas eu acho que desmobilizaria muito eles. Eles enquanto uma minoria lingüística, a escola dá esse... essa oportunidade deles ficarem mais centrados. Então a gente pega desde os pequenos na intervenção comunicativa até o ensino médio, ali tu coloca, tu dá uma oportunidade maior nesse sentido de agregar eles enquanto comunidade surda e acho que isso fortalece cada um enquanto identidade surda. Então a gente sabe da importância que é pro surdo a convivência com os seus pares como coloca aí. Então vai ter casos que a gente sabe se tu tirar esse espaço da escola especial vai ter uma escola com um surdo, ele não vai ter esse contato que vai possibilitar pra ele até o desenvolvimento lingüístico, e conseqüentemente, do pensamento aliado a isso. Então eu penso que, no caso do surdo, a escola especial eu acho que é assim, de fundamental importância.

E: Então você acha que os resultados que são alcançados aqui são melhores, são mais viáveis do que por exemplo, interprete em salas de aula regulares...

P1: Penso que sim. O intérprete em sala de aula em sala de aula regular ... volto a dizer, se a gente pega um surdo só e bota um interprete, bom, ele vai ter língua de sinais com outro ouvinte, vai ter uma troca com um outro ouvinte que é interprete, mas e a troca com um outro surdo? Se a gente pegar um caso específico como exemplo. Então assim, eu penso que eles precisam dessas trocas entre eles, entre a comunidade, e o legal disso que daí vem a contribuir, se a gente pára pra pensar porque tem a questão das áreas,né? Daí junta desde os pequeninhos até os grandes. Então essa troca que permite... aí de repente tem atividades que eles oferecem e o ensino médio ta junto ou só os pequeninhos... essa coisa que dá possibilidade de ter modelos lingüísticos eu acho muito importante, muito importante mesmo.

E: Me conta um pouquinho da áreas... como é que elas funcionam? Elas são momentos dos surdos com os instrutores com os surdos... e os professores participam das áreas ou não?

P1: A gente já teve vários momentos das áreas. Tinha uma época que eram os professores que organizavam as áreas e com os interpretes juntos, bem no comecinho acho que era mais os professores que organizavam. Depois foi se percebendo que essa parte das áreas, deveria ficar a organização mais por conta dos interpretes. E daí a gente já teve áreas que eram um período grande de tempo, por exemplo, depois do recreio, teriam duas aulas, duas horas de área. Aí a gente percebeu que era muito tempo para eles ficarem nessa atividade, as vezes a coisa dispersava um pouco, daí já foi dividida em duas vezes por semana. Então invés de um período mais longo, dois períodos mais curtos e atualmente é os interpretes que organizam e a idéia principal é justamente essa, pelo menos dentro do turno, turno da manhã, essas trocas que têm entre os alunos, por exemplo, da 3ª. série da manhã com os da 8ª. Eles vão estar ali no mesmo ambiente interagindo junto com os instrutores. Na tarde também, com os pequeninhos da tarde. Acho que é justamente o objetivo principal que eu vejo da área é isso, essa questão de botar eles todos em contato, em atividade, ter acesso a outros modelos lingüísticos e, claro, a partir daí os instrutores sempre organizam de forma assim que eles vão... com propostas bem variadas em termos de organização, até depende. Na época da Copa então eles trabalharam bastante com relação aos outros países, os sinais nossa, até a gente aprendeu muito, até a gente tivemos que ter aula de sinais, que era...

E: Era muita coisa...

P1: É, era muita informação... as vezes eles aproveitam o momento... então que nem agora eu sei que talvez eles estão eles estão começando a organizar a [??] eles vão organizar uma semana de atividades que tem a ver com o dia do surdo aqui na cidade, então estão programando várias coisas, e os alunos participam da organização disso. Por exemplo, eles vão falar a respeito, no momento, sobre o consumo de água, sobre a importância de se criar uma consciência, de economizar... então eles vão indo por vários caminhos, na verdade.

E: Então não tem uma seqüência, toda semana, então é a medida que os temas vão aparecendo...

P1: Acredito que sim. Eles vão... eu penso que sim. Eles vão mais ou menos organizando em cima do que eles vão percebendo algumas coisas, dos alunos, que é importante passar pros alunos, coisas nesse sentido.

E: Então agora eu queria te perguntar um pouquinho mais especificamente... como a gente ta de tempo, acho que você precisa ir almoçar?

RETOMANDO A ENTREVISTA NUM OUTRO MOMENTO

E: O que eu queria saber... tem muita coisa que fazia sentido no primeiro dia. Hoje de tanto conversar com vocês eu já conheço, mas eu quero que conste. Eu queria saber como vocês planejam o programa, as atividades que vão ser realizadas com cada criança, como é que

feito esse planejamento?

P1: A gente tem um plano de trabalho, né? O plano de trabalho que seria geral, de todo o atendimento especial e daí a gente adapta pra cada criança e as necessidades específicas de cada criança. Tem algumas crianças que tu consegue trabalhar no atendimento especial desde a noção de número, alguns questões de letras, nome, coisa assim, dentro do atendimento especial, enquanto que tem outras que a gente fica assim, bem na questão dos hábitos da vida diária, tem alguns que a gente nem chega nos hábitos da vida diária, fica anterior a isso. A Daria mais nessa questão assim, mas se eu pegar o Ed., ainda fica anterior a isso. Eu nem chego aí. Então a gente vai planejando em cima do que a gente... da necessidade específica de cada criança a gente adapta. O plano geral fala tudo isso, e a gente adapta pra cada.... Então cada profe tem o seu cada profe tem o seu. O meu seria dentro do atendimento individual, dentro do atendimento individual. E daí tem as profes que tem atendimento em grupo. Então adapta daquele maior pra realidade que a gente tem na sala de aula.

E: E vocês geralmente fazem isso nas reuniões da quarta-feira?

P1: Não, da sexta. A gente tem reunião semanal na sexta-feira. Então na sexta-feira a gente conversa sobre o que aconteceu naquela semana, o que a gente percebeu, o que a gente pode ir atrás, algum... eu acho legal essa reunião da gente ter na sexta, semanal porque tem um encaminhamento mais rápido, a gente tá sempre pensando “bem, com essa criança aconteceu isso”... amanhã... hoje eu já descobri a questão da medicação do K., do psiquiatra que tá atendendo o caso dele... hoje eu conversei com a mãe, amanhã não sei se a C. vem, mas se a gente tiver reunião com a Ps.... mas eu quero passar essa questão...

E: No caso, amanhã que você fala... hoje é sexta... (risos)

P1: Desculpe, na semana que vem. Eu vou passar essa, essa, essa... a questão do K.. Eu tava com isso tão presente de falar na reunião, tão com isso presente na minha cabeça que eu já ate... (risos) assim, de repente, assim, como o caso é grave a gente não vai fazer hoje, também não esperar até sexta, entendeu? Quando a coisa acontece mais rápido, assim, por exemplo, ele não tava nem conseguindo ficar em pé na sala, e foi por conta que mudou a medicação ...então pra gente ver, assim... entrar em contato com o psiquiatra, ver o que que aconteceu.... A mãe mudou tudo que o psiquiatra mandou... ela tirou a medicação que ele deu, sabe? Então a coisa tá muito enrolada, entendeu? Então nem dá pra esperar muito tempo pra se resolver isso aí. A medicação psiquiátrica é muito, muito, muito, assim.... Tu tem que ter uma... tu não pode ficar tira, põe, do jeito que...então até pra gente ver isso. A semana que vem o K. volta, na segunda, para os atendimentos e daí de repente eu já vejo isso, a C. volta também pra gente já ir atrás disso. Então, o legal dessas reuniões semanais que a gente tem é no sentido a gente estar sempre, sabe? Aquilo que apareceu na semana, a gente já tá vendo o que a gente pode fazer. Deu coincidência da gente não ter sexta-feira passada e não ter nessa sexta, entendeu? Coincidência...

E: E quem participa?

P1: Seriam assim... tem de manhã e tem de tarde. Por exemplo, assim, de manhã, tem são as profes que estão com atendimento especial de manhã...

E: Quem são?

P1: Tem eu, a P4, a P5 que ajuda a P4, não sei se você percebeu lá embaixo...

E: Não, eu acho que não sei quem é a P5...

P1: Ela seria tipo uma monitora, tá? Ela também está na reunião da sexta... a P7, a P8, eu, a Ps. e a C.. Às vezes, esporadicamente, até agora mudou, essa nova assistente social nunca participou. Mas às vezes, esporadicamente, quando a gente precisa, mas é porque a gente nunca precisou, mas a gente tinha a outra assistente social que de vez em quando, quando gente precisava também, ela participava. Dependendo de como a coisa tava em andamento, a

assistente social participava, mas também não era sempre.

E: Eu sei também das avaliações que são feitas a partir dos pareceres descritivos... Me conta um pouquinho dos pareceres, o que vocês procuram avaliar... Tu me contou ontem que são os pais que recebem, né?

P1: Aqueles pareceres ali que estão nas pastas, que tu teve mais acesso, são os pareceres que a gente entrega pros pais. Então assim, eu penso assim, que quando a gente faz o que a escola chama de Conselho de Classe, pra nós não é conselho, seria.... poderia chamar também de estudo de caso... mas não seria também. Isso é uma das coisas que eu penso em levantar nas próximas reuniões pro ano que vem, pra gente especificar assim, fazer estudo de caso semestral, que é uma das minhas sugestões que eu tenho pra gente aqui no atendimento ano que vem. Fazer estudo de caso, botar esse nome e juntar realmente a maior parte, assim, dos profissionais que estão trabalhando porque senão, às vezes, o que é que a gente faz? É chamado de Conselho de Classe “ah, tem o conselho dos múltiplos”... Claro, é uma reunião que a gente acaba vendo o que tá acontecendo, alguns encaminhamentos que a gente precisa fazer, e tal... como é que foi até agora, o que a gente conseguiu, o que a gente não conseguiu... muitas dessas coisas passam na reunião semanal, mas é o momento que a gente assim, mais esquematiza, assim, no caso é colocado em ata... mas eu penso que a gente poderia fazer isso de uma forma diferente, fazer isso com outro nome, com outro teor, mesmo porque, tu vai me perguntar se a questão da terminologia é importante... eu acho que é sim... porque a gente acaba tendo outra postura frente àquele momento, né? E daí, assim, a avaliação é feita nesse sentido, a gente dá os pareceres. O que que acontece? O que que acontece? Os pareceres que vão pros pais, eles... a gente.... procura assim, eu... falo por mim, assim, colocar assim, as dificuldades das crianças, e tal, se ela tá com alguma dificuldade... não esconder isso dos pais, não é esconder, mas a gente... eu procuro muito também mostrar o que eles estão conseguindo, entendeu? Assim, até mesmo porque... as vezes, a gente tem... ver o que a criança não consegue, o que ela não consegue, é fácil. Isso parece que está claro pros pais. Tudo o que o meu filho não consegue pra eles tá claro, de certa forma, sabe? Na maioria dos casos, de certa forma isso aí tá claro. Mas às vezes são coisas simples que a criança consegue e que o pai não se dá conta. Então eu...nesses pareceres que vai pras famílias, eu procuro mostrar o que realmente a criança tá conseguindo, que ela tá, sabe? Mesmo porque pra a família ter um outro olhar pra esse filho. Agora se a gente faz um parecer que é para ficar na pasta, que é só pra uso interno, aí tu..., né? aí a gente bota assim... o que aparece ali... aparece muito mais a questão, assim... do que a criança realmente não tá conseguindo, sabe? Eu... teria essa diferença que a gente faz. Porque se tu pega só o parecer tu vai pensar, “mas tu não sabe como essa criança [???], tu não tem noção da criança... mas eu repito, não é que a gente engane, não é no sentido de enganar, de deixar de mostrar.. “ah ele tem dificuldade”... mas procurar ver que “bom, ele tem dificuldade, mas está... sabe?” então, tem um outro teor a descrição, tem um outro teor, nesse sentido.

E: Você acha que tem como eu conhecer, dar uma olhada nesse... são atas?

P1: São... eu acredito que a direção ali deve ...

E: E uma coisa, assim, que me chamou atenção, Fabi, lendo os pareceres, é uns parecem ser escritos pros alunos... “você está muito não sei o que”, “você melhorou”, como se vocês estivessem se dirigindo ao próprio aluno... vocês lêem esses pareceres com os alunos ou isso é uma coisa que é encaminhada pros pais e os pais talvez alguns leiam.... porque me chamou atenção de como é redigido....

P1: Eu acredito assim, que alguns professores... eu posso te falar... porque quando a gente entrega, dependendo... não é o meu caso, assim, eu entrego só pra família. A criança não tá junto ali quando eu entrego. Então, assim, é na reunião da entrega dos pareceres que a gente faz. Alguma coisa assim... o que acontece, a minha não pode vir no dia, e ela vem aqui, sem a

criança, pra gente conversar. Também acontece isso. E também acontece, por exemplo, conforme o caso, também já acontece de eu entregar com a criança junto, mas eu não... por exemplo, o K. Faz muito se eu conseguir falar com ela assim... porque a gente acaba tendo que ficar cuidando dele porque ele não pára, né? O Ed.... eu não boto nesse sentido “Você consegue”, eu direciono pra família porque eu sei que aquilo ali não passa por questões dele. Mas eu acredito que alguns professores, quando eles entregam que está o aluno junto, eles explicam aquilo e a criança acaba sendo... absorvendo aquilo que ele está explicando e tal, então... sei lá. Eu posso te dar um exemplo, se eu não me engano, é Ana.... Até hoje gente tava conversando... ela tava lá nas atividades aquáticas e a gente tava conversando... então, assim.. bem... um entendimento bem claro das coisas delas. Então eu acho que os professores direcionam nesse sentido, conforme o entendimento da criança. Alguns eu acredito que passam... que estejam por aí. Eu não faço os meus pareceres, não são assim...

E: Realmente eu não lembro se eram os da Da. Acho que talvez fossem os do W., ou do We....

P1: Ou talvez até ou um outro professor que trabalhou com a Da.anteriormente que fazia nesse sentido,né? Eu procuro...

E: Os teus se dirigiam à mãe dela...

P1: É, à família... mas assim, não que, por exemplo, a Da.até teria coisas assim, que a Da.estaria junto, as coisas poderiam passar por aí também , de eu explicar pra ela e tal mas isso não significa que eu fosse colocar nesses termos no parecer... então não sei como os outros professores, assim... no sentido de... mas é interessante. Tu faz o parecer, ou tu direciona ou pro aluno, ou pra família, assim, né? E se tu direciona pro aluno, tu teria que entregar necessariamente pra ele. Mas talvez alguns professores, por eles estarem junto, por ter essa coisa assim, né... mas também isso não quer dizer porque pode estar junto e eu não fazer assim e eu ter a mesma resposta [sinal toca]

E: Eu tinha uma pergunta que também fazia muito sentido no começo da semana. Então a pergunta era bem essa: como se dá a comunicação entre você e a sua aluna, no caso da Da., não, no caso dos outros também, como se dá a comunicação entre você e os seus outros alunos com dificuldade de sinalização?

P1: Eu penso assim, se a criança tem um bom entendimento da questão dos sinais, parece que naturalmente eu me estimulo a usar mais os sinais. Parece que é uma coisa assim, que naturalmente ...eu acabo usando mais. Parece que se a criança tem mais dificuldade, eu percebo isso até como uma auto-análise (risos) parece que naturalmente eu uso menos, eu me estimulo menos a usar. Não que eu ache isso certo. Por que? Porque se a criança tá aqui, eu busco usar,por exemplo, assim, se eu estou sentada com o Ed. e ele tá sentado na minha frente, que eu vou brincar com a bola, eu pego a bola, faço o sinal de bola, mas eu percebo isso em mim, assim, que é uma coisa meia que natural em mim, na minha prática, mas que eu não acho certo. Eu acho que é uma coisa assim, que a questão do mundo, da língua de sinais, tem que ser uma coisa assim, bem maior, eles tem que estar no... no... na questão da comunicação, sabe? É que como a criança se apropria... não se apropria, alias, não é se apropria pouco, é não se apropria da língua de sinais, parece que isso ali não me estimula a usar. Por outro lado, quanto menos eu usar, né? né? Na verdade é isso que acontece. Então, assim, eu percebo isso até, como uma coisa bem minha, assim, da minha prática. Se a criança, assim, bom... daí é aquela criança que tu faz uma vez o sinal e ela já tá te imitando e daí, sabe, a gente entra, sabe? Ela imita o sinal, já usa, dali a pouco já tá... e aí parece que a coisa vai mais rápido, vai mais rápido. Eu procuro usar sempre língua de sinais, sempre, sempre, mas tem crianças que eu atendo, têm alguns que conseguem se apropriar bastante da questão da língua de sinais e que tu vê que realmente estabelece um modelo lingüístico, ali, segue em frente, tem outros que menos e tem outros que nada, nada, nada. Então assim, e a

gente... agora assim até o Ed. tem sete aninhos, e não se apropria nada, e a gente tem alunos de 19, que também não conseguiram se apropriar da língua de sinais que, por um lado, a gente pode pensar assim que ...

E: Mas alunos que não estão no atendimento especial?

P1: Sim, por exemplo, o P., aquele grupo ali... agora assim, isso aí eu não considero como sendo, vamos pensar assim, se a gente pudesse colocar um culpado, “ah, isso é culpa da surdez”, vamos supor. Não considero isso. Por que? Porque a gente tem... a gente pode pegar casos de crianças ouvintes e que não falam. E que ouvem muito bem, e que não se apropriam, vamos, supor, no nosso caso aqui do Brasil, da língua portuguesa. Então eu penso que isso aí não é por conta da surdez, mas por conta de um quadro emocional, sabe? É bem a questão aquela “eu não quero me relacionar com o mundo”, porque a comunicação é relacionamento. Então assim, eu penso que assim como existem ouvintes que não falam, e que teriam tudo, tudo, pra falar, e, assim, não falam, a gente tem surdos que não usam a língua de sinais. Então é uma coisa assim que eu acho que... né? Não é por conta só de “ah, não conseguiu aprender a língua de sinais”. Não é nesse sentido, tu me entende, é muito mais uma questão emocional, me parece, que passa por aí. E alguns casos mais graves também por conta aí da questão mental, né? Os nossos casos aqui, mais precisamente, passam também pela deficiência mental, né? Também acho que...

E: Isso interfere...

P1: Interfere.

E: Pra gente terminar esse bloquinho [de questões], eu queria te perguntar, do teu trabalho com os múltiplos, com a Da., qual é a tua maior dificuldade?

P1: [Silêncio] Eu acho que... a minha maior dificuldade..... não taria assim... na dificuldade deles em si, sabe? Eu acho que tem algumas coisas assim, que parece que a gente nunca da conta de tudo que gostaria de dar. E aí a gente acaba as vezes deixando passar, algumas coisas... sabe? E isso interfere muito no trabalho da gente. Por exemplo, assim... as vezes a gente não ter acesso assim.. até de... a gente enquanto profissional não conseguir talvez dar todo suporte que a criança precisa em tudo por não dominar tudo, entendeu? Então talvez, assim eu gostaria assim, talvez de... um desejo interior de dominar mais as áreas porque a questão da deficiência múltipla, ela faz muitas ligações diferentes. Por exemplo, um autista, surdo, um... ele faz uma ligação. O outro pode fazer outra, estabelecer outra, ter uma conduta, um comportamento... então uma coisa que funciona com um um dia, com a mesma criança no outro dia não funciona, ou até funciona, de forma diferente... então, assim, eu penso, assim, as vezes, eu acho assim, que eu gostaria de dar mais conta das coisas deles, sabe, assim, de tudo. Por exemplo, tem coisas assim que nem a gente falou, questões importantes, como eles são um todo, quando a gente falava da questão da fonoaudiologia, de algumas coisas até... eu já pedi isso. Ano passado, a gente teve alguma coisa, esse ano a gente ainda não teve, apesar de eu ter... da gente pedir supervisão de alguns profissionais de outras áreas pra vir ajudar a gente, sabe, pra gente ir dando conta. Porque a deficiência múltipla, assim, mais especificamente no meu caso, ela tem muitas coisas, muitas, muitas... tu pega assim a Da.e o W., apesar de eles serem quadros semelhantes, não é igual, mas são quadros semelhantes,né? eles tem toda uma outra questão, eles estabelecem relações diferentes, né? Então eles têm toda uma outra construção, cada um bem uma caminhada individual, assim, mas eu penso que a maior dificuldade (suspiro), estaria bem nas minhas questões, que eu gostaria, assim de dar mais conta de coisas, por mais que eu busco, parece que eu nunca... nunca é que chega, nunca é que chega. Bah, mais como isso eu não me dei conta, como é que aquilo podia ter sido diferente, parece que a gente nunca... não sei te dizer, é uma questão bem pessoal. Agora se tu me disser assim: “ah, é difícil levar a Da.pra cima e pra baixo?” Não,não acho. “Ah, é complicado porque quando ela come, se lambuza muito,

isso é difícil...” Não, isso é questões dela. Eu penso que eu tenho que me adaptar a isso e ajudar ela nisso e às vezes parece que eu não ajudo que chegue. Então parece assim que eu ... buscar... eu penso mais em mim porque tem outras coisas, por exemplo, a família. Também, eu acho que com a família é super tranquilo, por mais dificuldade que algumas famílias tenham em se organizar, essa coisa toda, eu penso que o trabalho tem que ser muito vinculado com a questão familiar o trabalho da gente. Mas não acho assim, sabe? Acho bem legal, sem problemas essa questão da família tem alguns momentos que a gente, né? precisa de mais apoio, daí a gente encaminha para psicólogo, conversa que sejam importantes com a coordenação pedagógica. Só nesse sentido, sabe, mas assim dificuldades, nesse sentido, as minhas próprias em relação as coisas. A gente não sabe tudo de tudo, mas...

E: Em relação a essa área que tu fala, “eu queria conhecer um pouco mais da fono..., talvez elas pudessem ajudar”, será que a Associação poderia ajudar nesse trabalho?

P1: É, foi isso que a gente fez, esse trabalho de supervisão, que daí, no caso, conhecendo a realidade ali das nossas crianças... mas elas não agiriam diretamente na criança.

E: Porque olha só que interessante. Ontem eu fui conversar com a psicóloga da Associação. Tem a Ps., psicóloga aqui da escola, e na Associação tem outras duas. Conversando, perguntando também sobre o trabalho que elas fazem lá, a mesma pergunta que eu fiz pra vocês, eu fiz pra elas lá, dessa relação entre a Associação e a escola... e ela me disse “a gente não tem uma relação próxima e seria tão bom se tivesse”. Então eu acho que tem um desejo por parte da Associação, mas ao mesmo tempo tem toda a história...

P Mas eu não vejo que tenham que ser caminhadas diferentes. Talvez o que tem é essa questão assim, da questão da surdez, da questão um pouco do medo, da atitude clínica, um pouco um pé atrás, mas nesse sentido. Mas a gente que ta no atendimento especial, a gente precisa muito, o tempo inteiro porque se tu quer dar conta dessas crianças é muita coisa. E se tu bota aí por exemplo, um trabalho, por exemplo, tem quadros são muitos complicados e nem mesmo com a Associação... por exemplo, se tu pega a questão da deficiência visual, tu tem que...[fim da fita]

P1: e sempre, sempre as pessoas tem a acrescentar... sempre, sempre, nossa, como eu acho importante essa coisa da equipe. Como eu acho muito importante. Se a gente ta na equipe, tu realmente... as coisas da criança aparecem e todo mundo tem um olhar, cada profissional, mas a gente faz... teria que fazer esse fechamento, essa coisa... e ver a criança como um todo porque senão a gente realmente se perde.

E: Pensando um pouquinho agora sobre a relação das turmas, que também a gente já conversou essa semana, da relação entre o atendimento especial, seja individual ou em grupo, e as turmas regulares. Como tu vê essa relação entre as turmas?

P1: Do atendimento especial com as séries?

E: É... com as outras turmas que estão aqui dentro da escola...

P1: Eu penso que algumas coisas, na medida da nossa caminhada, têm melhorado, mas penso que muito ainda tem para melhorar, né? Tem a questão, assim, daria pra gente dizer assim... a gente ainda percebe algumas coisas, assim, a nível de preconceito, tal, algumas... mas eu penso que isso aí, no meu entendimento, todos os lados só tem a crescer com a diferença. É que nem a gente conversava, assim, na verdade a gente pode... os nossos alunos surdos, eu acho que eles têm muito a aprender com os nossos alunos especiais no sentido, assim, de várias coisas que a gente observa. Na sexta série, que ta aquele menino L., que a gente colocou, que ele tem autismo... nossa, eles ficaram muito impressionados com a facilidade que ele têm pra matemática e tal,né? Então eles percebem assim, e agora eles têm mais um certo respeito por eles. Eles só viam a questão do comportamento, algumas estereotípias, algumas coisas assim que eles tinham. Eu penso que a diferença, ela tem a acrescentar pra todos os lados. Tanto do lado das crianças do atendimento especial terem modelos, como

para questão dos surdos do entendimento da diferença, dessa coisa, assim... eu penso que tá legal, tá legal, tem muito pra melhorar ainda.

E: E do ponto de vista os professores que não trabalham com as turmas especiais, tu vê alguma diferença na relação entre os professores, ou até entre os instrutores que as vezes têm um contato, nas áreas, com o atendimento especial. Como eles vêem, eles comentam alguma coisa com vocês?

P1: Eu penso também que tá legal nesse sentido, assim, porque já teve épocas que foi bem mais complicado. Agora a gente tá numa fase, assim, que eles estão tendo esse entendimento, assim, da questão da importância do contato linguístico, por menos que seja, daí é uma coisa que pode ficar cada vez mais. Mas por menos que ele aconteça, ele acontece. Então, eu penso, assim.... se eu te disser, assim, que tem uma aceitação geral, assim... não... tem uma certa compreensão da situação, de uma forma geral, a gente percebe que está se compreendendo isso. Mas talvez o discurso de alguns profissionais... a gente escuta, por exemplo, assim, “ai, eu jamais daria para trabalhar no atendimento especial”. E lá pelas tantas a gente tem algumas coisas que a gente faz um trabalho de inclusão, então lá pelas tantas eles estão com esse aluno especial, assim, do atendimento especial dentro da sala. Então, assim, se tu pára pra pensar na situação da escola, nós somos uma escola especial.

E: Então, de uma certa forma eles são professores da educação especial...

P1: Tem que dar conta... então, eu penso que tem muito que conversar, muito ainda, tem algumas situações que a gente percebe que são difíceis, sabe? e tem uma questão individual, as vezes, de alguns alunos, algumas posturas com os professores... mas eu penso que se a gente pegar no geral, eu penso que tá bem e que pode melhorar, pode melhorar bastante.

E: E uma coisa também que eu li no site sobre essa questão da cultura surda, que tá presente aqui na escola. Aquele momento que você me falou, dos professores se reunirem com os instrutores surdos e terem o momento de Libras, o momento da cultura surda pra vocês conhecerem um pouquinho...

P1: Depende da necessidade, conforme a gente vai... esse caso específico foi na época da Copa do Mundo. De repente começou a surgir um monte de países que a gente não sabia o nome, e daí surgiu a necessidade e aí os instrutores se dividiram e uns ficaram com os alunos e outros com nós e aí a gente trabalhou essa questão aí.

E: Como se dá essa relação cultura ouvinte, que tá dentro da escola, não sei se a gente pode isso, que tá aqui dentro da escola e a cultura ouvinte que tá lá fora.... não sei se dá pra gente limitar.... como essa relação é trabalhada?

P1: Olha, começa que assim, a escola é pra surdo, mas a equipe diretiva é ouvinte. Os professores são ouvintes... tem os instrutores, mas os professores são ouvintes. Na verdade, ela tem uma característica assim...

E: Por que eles são instrutores? Qual essa diferença de cargo?

P1: O que eu sei é em virtude da formação deles. Que eu saiba, eles não têm formação de magistério....

E: Pedagogia...

P1: Até a I1 tem.... tem Pedagogia.... a formação da I1 é na área da Pedagogia. Eu só não sei, as vezes tem a questão de concurso, porque é uma escola municipal e os professores que entram aqui, entram por concurso municipal. Os instrutores não entram... eles entraram por concurso, mas eu acho que não foi pela Secretaria de Educação. Tem alguma coisa assim que a C. vai saber te dizer direitinho. Tem só um instrutor que era cargo de confiança, que agora não tá mais.... chamava até CC...mas os outros é por concurso, mas eu tenho impressão que não parte da Secretaria de Educação. Não sei te dizer essa parte. Mas daí, o que que acontece? Daí, na verdade, se a gente para até para observar as relações de poder, o que estaria aparentemente ocupando esses espaços, seria a cultura ouvinte, né, aqui dentro. Se a

gente pára... claro que o aluno... nossa!... tem poder também, mas na hora da palavra final, passa por uma questão, assim... eu penso que o legal é que a escola dá espaço, muito, muito, pra cultura surda. Entendeu? Apesar da gente pensar que tem toda a parte dos professores, da equipe diretiva, psicóloga, assistente social, tudo isso. Todo esse lado, seriam pessoas ouvintes. Mas eu acho que o legal é dar espaço pra questão da cultura surda, tu dar esse espaço, no meu ponto de vista ,ta? No meu ponto de vista bem pessoal. Eu penso que a equipe busca muito coisas que tenham a ver com conquistas que tenham a ver, com relação ao surdo. Eu acredito que essas duas culturas, elas... eu acho que cada uma tem seu lugar e tem espaço para as duas e eu penso que.... enquanto grupo de professores, enquanto representante, vamos supor, da cultura ouvinte, acho que se dá muito direito a voz das questões do surdo. No currículo deles, eles tem uma disciplina que é cultura surda. São coisas pequenas, mas pequenas e importantes, fundamentais, eu diria. Então é essa coisa de tu dar espaço sempre, dessa coisa das áreas, tu dá espaço pra questão da língua, tu dá espaço para intervenção comunicativa, é um trabalho legal. As coisas são muito direcionadas pra cultura surda, mas eu percebo que o legal é esse do movimento. Quem faz esse direcionamento é os ouvintes, entendeu, por uma questão de entendimento disso tudo. De repente nos podia, vamos supor, ser de uma linha (?) oralista. Aqui no Brasil existe bastante ainda disso. O que eu sei, pega São Paulo, por ali, tem disso ainda. Então me parece que é legal isso. Tem um entendimento da importância com relação à cultura do surdo, de se preservar isso e de se buscar. Talvez, também possamos melhorar bastante. Quem sabe a gente não vai ter um surdo de diretor da escola. Até já se tentou, como vice-diretor, que era pra ser o I2, mas não deu muito certo, não emplacou, assim...

E: na formação da chapa...

P1: A chapa que tentou formar uma chapa, mas teve algumas coisas que não deram certo [???]. Mas quem sabe, no futuro, assim, tentar um surdo, acho que isso seria importante, enquanto referência, acho que isso seria importante um surdo como diretor. A gente já teve, que foi muito legal, embora esse ano não é mais, mas a gente teve, que foi muito legal, a I1 como coordenadora pedagógica. Eu acho isso lindo, tu olha que [???] no meu ponto de vista, é mais importante que diretor. A coordenação pedagógica, ela vai ali direto, vai no foco. Esse ano a gente não tem, mas a gente já teve. Então eu penso que tem espaço sim, pras duas culturas, isso é importante, eu acho no meu ponto de vista. Talvez se for falar com outros profissionais, tenham outra opinião, mas na minha opinião, eu vejo dessa forma.

E: A minha última pergunta é bem rápida, não pode pensar muito. Eu queria que você me dissesse três palavras que resumissem a tua experiência no atendimento especial.

P1: Superação... Desafio.... e Amor. Acho que gostar do que faz, amar... porque... (chora) porque eu penso assim, uma coisa é tu ter um emprego e outra coisa é tu ter um trabalho. Eu acho que é muito importante as pessoas conseguirem ver no seu emprego um trabalho porque daí tu não se limita a fazer só aquilo que tu é obrigada. Tu faz as coisas não porque elas são obrigadas, mas realmente porque elas precisam ser feitas. E se a gente consegue transformar o trabalho da gente, até... numa missão... eu acredito realmente fazer uma diferença na vida daquela criança. Tu não tem mais um profissional, tu ser aquele profissional que vai fazer a diferença para aquela criança, para aquela família. Eu sei que o meu trabalho ta longe de ser... ser um trabalho ideal, mas eu busco muito. Até essa semana que tu teve aqui, eu adoro esse tipo de coisa. Porque sempre que vem alguém diferente tem um outro olhar, sempre vai mostrar alguma coisa legal pra gente, então eu gosto muito de ter essa troca, de ter alguém que venha. As vezes tem... a minha cunhada veio fazer um estudo de caso com o L., e ela disse “ai, não tenho experiência nenhuma na área”... mas coisas simples que ela falou, mas é outro olhar. Bah, tem um ângulo diferente de ver as coisas. Então talvez até não seja nem a questão, assim, que eu ache importante conhecimento teórico, muito importante, mas uma

disponibilidade interior, de ver além, de ver algo mais, de algo do encontro [??] as vezes é uma coisa que eu nem me dei conta e é isso que eu acho bom, isso que eu acho legal. E no meu trabalho aqui eu busco isso. Eu busco isso, sempre. Eu vejo como sendo um desafio muito grande cada criança é um desafio, é uma superação tanto da minha parte, como da parte deles, como da parte da família, como da parte da escola e acho que se a gente não gosta do que a gente faz, se a gente não ama, as coisas.... se tu não bota a questão do afeto naquilo que tu faz, eu acho que se perde muito no vazio...

E: Impessoal, né?

P1: Fica uma lacuna no trabalho. Então eu busco isso, assim. Fazer o que eu realmente gosto e fazer a diferença. E ir tentando, na medida do possível (risos)... mas uma característica que eu pra mim acho importante no meu trabalho é o aprendizado. Eu percebo o quanto eu aprendo. Eu aprendo muito, muito, aprendo muito com essas famílias, aprendo muito com essas crianças [??], quando eu converso com elas, eu aprendo muito, com os meus alunos, eu aprendo muito com eles.... Se pudesse colocar uma quarta palavra, eu colocaria o aprender, da minha parte. Eu acho que eu aprendo muito com aquilo que eu faço porque cada um do seu jeito me ensina. E até mesmo eles me ensinam a como ensinar para eles. . eu aprendo como ensinar. Então são eles que me ensinam, cada um tem um jeito. Eu acho muito bom o trabalho.

E: Mais uma vez eu queria te agradecer, não só pelo espaço, mas tua disponibilidade de se mostrar, de se abrir, de estar disposta a mostrar o teu trabalho mesmo... sem aquela preocupação “ah, ela ta me avaliando, ela ta me olhando”... então eu acho que foi muito válido. Eu também aprendi muito com vocês, como eu tava falando pra professora 2. O que eu pensava... aí eu cheguei aqui, não talvez não seja por aí, talvez eu também precise rever os meus conceitos também... então eu acho que foi muito bom.

P1: Eu acho... a gente tem mais que... Da minha parte eu mais que tenho que agradecer porque tu contribuiu muito. É exatamente é isso que eu te disse, é uma outra pessoa no teu espaço, tendo um outro olhar... mostrando... por exemplo, uma coisa é tu estar com uma situação, eu tenho clareza... mas as vezes a gente ta assim (faz gesto de como um espelho) A gente ta com uma coisa muito perto, e tu não vê nada e quando vem alguém de fora... ela tem um distanciamento, ela tem um distanciamento. A gente ta muito dentro, e as vezes isso atrapalha um pouco. A gente não vê coisas que estão muito óbvias, mas é como eu te disse, e uma pessoa de fora...

E: Mas ao mesmo tempo é isso que eu quero fazer quando o trabalho tiver pronto, discutir com vocês. Porque vocês podem dizer “não, isso que tu teve a visão, tu passou uma semana aqui, tu não tem a noção do que é realmente, é um recorte, é o que dá pra fazer com a distância geográfica, né, mas...”

P1: Mas o teu bom senso há de te guiar pra fazer uma coisa super coerente.

E: E a experiência da orientadora aqui, também... a gente já conversou por email e a gente já vai marcar um horário e ela já falou “pra gente ver esse processo que se passou no Gabriela Brimmer”. É uma responsabilidade porque o trabalho de vocês é muito comprometido, acho que a palavra é essa. Vocês estão parando, re-avaliando o tempo todo, não é uma coisa feita de qualquer jeito. Então eu não posso chegar aqui e fazer qualquer comentário, eu tenho uma responsabilidade.

P1: Eu penso que eu acho que a gente tem que estar sempre buscando. Tem algumas coisas que a gente ta legal, mas tem outras que a gente tem que melhorar. Alguns pontos que a escola, que eu no meu trabalho, a escola, a coordenação pedagógica, são coisas que eu costumo dizer, de um ano pro outro a gente tem que buscar coisas que sejam melhor que no ano passado. Então às vezes são coisas simples, mas que fazem muita diferença na qualidade do trabalho. Como eu te disse, uma coisa que eu pensando em propor pra gente fazer estudos

de caso. Acho que vai ter todo um outro teor a coisa, outra dimensão. A gente faz, mas não tem esse nome, tu vai ver lá nas anotações, tu vai ver, são coisas mais super... restritas, acho eu dá pra ser uma coisa mais... talvez, até, como a gente tem reunião semanal... mas vai ter um momento diferenciado. Tem que ter essa coisa do diferenciado, que eu acho bem importante...

E: Eu estou preocupada com os teus pimpolhos, com a tua hora...

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 2

E = Entrevistadora

P2= Professora 2

C= Coordenadora do Atendimento Especial

C2,3 = Coordenadoras de outras áreas/ turmas

I1, I2 = Instrutores de Língua de Sinais

Ps. = Psicóloga da escola

Alunos do grupo do atendimento especial com esta professora = A., D., W., L., E., P.

Professoras do Atendimento especial = P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8

Outros professores que trabalham com os alunos do atend. Especial = P11, P12, P13

Outras personagens = Ln – aluno do atendimento especial manhã, Lc = estagiário de educação física que acompanha W.; Ar = aluno da 6ª. série da manhã)

[???] - trechos da fita que estão incompreensíveis

E: Então a idéia estudar um pouco essa questão das crianças com paralisia cerebral e essa relação entre o professor, o aluno, a instituição... Então a idéia é fazer tanto observação quanto entrevista e conhecer um pouquinho a realidade dos alunos. A idéia original era fazer com alunos ouvintes, só paralisados cerebrais, mas ouvintes. Aí a Ronice sugeriu que eu viesse pra cá pra conhecer um pouco a escola e pra conhecer o trabalho que vocês realizam aqui.

P2: Então o foco é a paralisia cerebral nessa relação com o aluno, essas relações mais interpessoais, o que isso influencia, nesse sentido... isso é bem bacana porque assim, um trabalho restrito, de produções, de desenvolvimento tem bastante coisa produzida, agora essas relações, como elas se estabelecem, eu não sei se tem muita coisa produzida. Acho que ainda não, né?

E: Principalmente na área da paralisia cerebral... tem muita coisa feita na área da fono, da fisioterapia... mas da psicologia, da educação, tem muito pouco.

P2: Legal. Esse é teu enfoque, então? Bacana.

E: Então eu preparei algumas questões que vão desde a tua formação até a tua experiência com esses alunos, ta? E eu queria que você falasse um pouquinho, algumas vezes eu vou... algumas coisas que não ta aqui a aqui, a gente vai expandir um pouco...[alguém abre a porta, entra e pega algo. Sai logo depois]

E: Me fala teu nome completo...

P2: I.B.R.

E: E qual tua idade?

P2: 34 anos.

E: Qual a tua formação?

P2:A minha formação magistério, ensino médio, depois eu fiz Letras na graduação e pós em deficiências múltiplas...

E: Quando tu fala pós, especialização, mestrado?

P2: Isso, pós especialização em deficiências múltiplas. To em fase de conclusão também, sabe assim? Já era pra ter concluído, mas... (risos). A gente vai deixando, deixando. Mas assim, eu to com meu trabalho pronto, só falta entregar, fazer uns ajustes finais e entregar. E assim, acho que mais a tipo de atualização, cursos, na área, a gente faz, os que aparecem, né? Eu gosto muito de literatura, tem alguns cursos na área da literatura, mas de formação profissional, acho que é isso aí.

P2: O que você estudou na tua especialização?

E: Eu estudei, eu fiz um estudo de caso, me dediquei mais à questão da relação da equoterapia no desenvolvimento do D., que é meu aluno aqui também. Então foi assim dentro dos

contextos da equoterapia, e do contexto escolar, a questão das interações também que o aluno... segundo o Bronfenbrenner, que a gente faz um estudo de contexto, não sei se você já leu alguma coisa do Bronfenbrenner. A teoria do desenvolvimento bio-ecológico do desenvolvimento é uma teoria nova aí do desenvolvimento humano muito interessante que foi uma proposta até da universidade então, pra fazer um estudo de caso. Então eu tento fazer um a análise segundo... eu fiz uma reflexão, um diálogo, entre a teoria proposta pelo autor e dentro do que eu podia observar, o que a gente conseguia fazer... uma reflexão nesse sentido e o que é a escola, e especificamente, mais a equoterapia pode contribuir, ou auxiliar ou interferir, ou interagir no desenvolvimento desse aluno que é múltiplo, um adolescente, já surdo, com outras deficiências, né? e o que a gente pode fazer com essas inferências, né? Pra dinamizar o trabalho e para auxiliá-lo nas suas potencialidades, nesse sentido.

E: Legal. E outras capacitações que vc tenha feito...você falou desses cursos de literatura...

P2: Sim, mas acho que mais assim... tem que estar sempre se reciclando e se atualizando, vamos usar assim, se atualizando, né? O conhecimento, ta tão dinâmico hoje, né? Então sempre tem alguma coisa pra buscar, sempre tem uma idéia nova, precisa estar se atualizando sempre. Senão a gente pára no tempo. Aí fica complicado. Eu tenho uma curiosidade, muito nata que é minha. Então eu to sempre querendo saber.o que está acontecendo... tanto que eu fiz uma proposta contigo, é parceria (risos). Eu sei que com esse trabalho tu vai trazer coisas novas. E até a possibilidade da gente repensar a nossa prática. Então eu acho muito bacana quando vem esses momentos porque as vezes a gente fica muito além... por mais que tu pare e pense, já é uma tomada de consciência, das situações. Então eu valorizo e gosto de trabalhar assim, então esses cursos... apareceu uma palestra sobre crianças índigo... lá to eu fazendo. “Ah, crianças índigo, o que é que é isso?” Então to sempre querendo buscar... tem um lado mais assim mais .. isso pra minha formação, mas tu sempre acaba trazendo isso e aproveitando no profissional porque nós somos uma pessoa... por mais que a gente diga “profissional é uma coisa e vida pessoal é outra”, mas não, nos somos gente. Tudo que eu busco pra minha formação, eu vou... a minha formação é única e é uma. Então, assim, todas as áreas eu acabo buscando ou me beneficiando desses conhecimentos. To assim alta, to querendo ler, mas é muito restrito... crianças índigo... tem algumas coisas de literatura que eu quero ir atrás... o professor fica sempre sofrendo... dinheiro, dinheiro... e tudo que é muito novo, assim, tem isso também... tu tem que pagar o preço da novidade (risos). Lá na tua cidade... to doidinha pra ir pra Florianópolis, pra fazer o curso, né? De fazer Reiki Quântico estrelar, que tem essa visão mais ampla do ser humano, não quero me estender muito porque eu tenho essa tendência. Vamos ficar mais pé no chão.

E: (risos)

P2: Mas assim... a minha turminha. São crianças surdas, com múltiplas deficiências. São ou estão com, nessa condição? Então, assim, eu busco, só consigo me ver enquanto gente, enquanto ser humano, nessa visão um pouquinho maior dessa nossa, desse nosso plano aqui. Então assim eu to sempre buscando nessa área... algumas amigas me definem, assim, de esotérica, muito... e realmente sou. Só consigo ter essa compreensão da vida nesta linha. Então o meu aluno hoje, ele está aqui.né? E hoje ele está nessa condição. Ele não é isso. E isso me ajuda bastante e eu vejo isso potencializa as condições do aluno, sabe? Acreditar nesse poder criador e criativo. Não é, de repente, uma condição sensorial que vai privá-lo disso. Mais ou menos por aí, não sei se eu consegui me fazer entender (risos)...

E: Não, ta claro. E em relação a tua formação em Libras, você fez cursos, tem formação pela Feneis?

P2: Agora querendo fazer o curso de intérprete, só que “bah, trezentos e vinte reais por mês, assim mensais...é salgado,né”? Não tenho formação de intérprete, não tenho nenhum curso pela FENEIS, tenho aquele curso de 80 horas de Libras com instrutor aqui na escola, foi

oferecido há uns 8 anos atrás ou 9, um curso de capacitação oferecido pela universidade que eu fiz há algum tempo atrás, que é pré-requisito para entrar na escola, esse curso e agora, digamos assim... e o contato com os surdos, a experiência... não me considero uma pessoa que domine a língua de sinais, que tenha, assim... Me defendo (risos), me defendo com a língua de sinais, mas tenho muito que aprender ainda,né? Muita vontade de fazer o curso pra... né, pra melhorar o meu conhecimento lingüístico, as minhas possibilidades de crescer em língua de sinais, mas, tudo vai depender da negociação com o pessoal da coordenação da universidade porque trezentos e vinte reais...

E: É caro, né?

P2: É pesado. Mas vamos ver se a gente consegue fazer uma parceria via ISMED [???].

E: E como se deu essa tua escolha pela atividade de ensino?

P2: Olha, eu tava esses dias mesmo pensando. Eu tinha uma vizinha, né? Quando eu era criança, lá onde eu morava, e todos chamavam a mudinha. A mudinha. Mas para algumas pessoas, isso era motivo de chacota porque ela ficava brava, às vezes zangada,mas era uma senhora, tinha um filho e era dona de casa, assim... então ela era tida as vezes por brincadeira e aquilo me incomodava quando eu via isso, ela tinha um olhar... e ela tinha uns gestos domésticos de como ela conseguia se fazer entender,né? E o pessoal as vezes tirava sarro, jogavam pedra, alguns colegas jogavam pedra e aquilo me incomodava profundamente porque... acho que eu sentia que eu queria me fazer entender com ela. Então onde que ela estava, quando nos encontrávamos, e éramos vizinhas, eu ia durante a tarde lá, ajudar a tirar manga, essas coisas e eu ficava muito curiosa...mas por que será, não tinha nenhuma leitura, “mudinha, mudinha”, mas o que é mudinha? Ela não fala, ela não fala... mas também depois, eu era o que? eu devia ter meus 8, 9 anos,né? ... mas daí meu pai mudou de lugar, fomos pra outro lugar e ficou isso, né? Depois no magistério, enquanto eu fazia magistério, fazendo um estudo do ensino especial que eu fui associar “ah, então aquela a minha vizinha lá de infância era surda”... e daí também assim, agora há pouco tempo a mãe me fez lembrar, “ah, tu lembra da Clarinda?”,quando eu tava na primeira, segunda série, “Clarinda, mãe?”, “É, lembra aquela bocozinha”... olha o termo que a minha mãe usava...(risos) porque agora a mãe: “O que é o teu trabalho, P2.? Tu não trabalha com gente que sabe das coisas?”. Eu disse “Não, mãe, são crianças com uma deficiência mental...” “Mas o que que eles fazem?” Então eu tentei falar um pouco... depois que eu falei das crianças ela disse “Credo, P2., tu foi dada pros bocó desde pequena” “Ai, mãe, eles não são bocós, não é por aí”(risos)

E: O que vocês chamam de bocó aqui?

P2: Ah, lá na minha região, o bocó é aquele que é o deficiente mental, aquele que não atina, que não tem todas as suas capacidades, que tem um atraso de desenvolvimento... eles chamam o bocozinho do fulano, que é uma criança com Síndrome de Down que é vizinho lá. É o modo como o pessoal designa. Mas tudo bem, não condeno porque eles não tem acesso as informações. Mas aí a mãe me fez lembrar desse fato da Clarinda. Essa Clarinda era minha colega de aula e hoje eu sei que ela era deficiente mental. Porque ela chegava na escola... e ela só ia... tinha um matinho, um capãozinho que a gente chama, ela chegava até aquele lugar e lá ela ficava me esperando. E ela só vinha pra escola quando eu ia buscar a Clarinda e ela vinha de mão dada comigo e daí ela ia pra escola. Na hora do recreio, onde eu estivesse brincando, a Clarinda brincava também. Senão ela não brincava. Então eu acho que eu sempre tive uma afeição muito grande. Eu acho que isso é natural, sabe, assim... Eu vejo assim no meu trabalho aqui o quanto eu consigo ter essa interação com eles, uma coisa ... com o D., quando ele não chega bem eu disse “ah, hoje o D. não tá bem”... “ah, como tu sabe?” “pelo sorriso, pelo olhar, pelo grito,né? Tem umas coisas que a gente sei lá... aprende? Dentro da academia, o que é isso? Empatia? Interações? Mas dentro da minha formação, eu acho que é uma escolha, uma escolha, sabe assim, um pouquinho diferente dessa... se eu não tivesse que

trabalhar com as crianças, a classe especial, o ensino especial, será que eu ia ter, teria tido a oportunidade de ter uma Clarinda na minha vida, de ter uma mudinha que hoje eu nem sei o nome dela, sabe? Eu acredito que algumas coisas a gente faz uma escolha maior do que a gente... do que a ciência, ou a... pode explicar. Sei lá, alguma coisa assim. (risos)

E: E quando começou a tua experiência profissional?

P2: Daí eu vim embora pra cá, aos meus 18 anos..

E: Você é de onde?

P2: Porto Xavier. Nasci em São Luis Gonzaga, Porto Xavier, uma cidadezinha bem ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul, divisa com a Argentina. Então eu vim embora para cá e tava assistindo, assisti uma reportagem da escola na RBS daqui, a TV local. Aí aquele movimento de mãos, eu lembro do I2 fazendo, né? um monte de surdos aqui na escadaria da igreja... da igreja?! Não, acho tavam escadaria da igreja, acho que eles gravaram mesmo... quando eu olhei na tela aquele monte de mãos, e os surdos ali, eu disse: “nossa, eu preciso saber o que que é isso, aonde é que fica essa escola, eu tenho saber desse movimento, dessa língua, dessa comunicação”... Aí eu liguei pra RBS, na época eu não tinha vínculo nenhum, foi logo quando eu cheguei aqui, liguei pra RBS, pro número da escola, mas não vim. Liguei pra escola, mas não vim conhecer a escola. Eu fui conhecer a escola quando passei no concurso, estava trabalhando então na escola regular e chegou uma correspondência na escola dizendo que a ISMED tava oferecendo um curso de Libras, de Língua de Sinais. E daí eu vim pra escola.(risos) Daí eu vim pra escola para conhecer a escola e fazer o curso. E daí começou o meu contato direto e nunca mais saí, desde... nunca mais deixei de ter esse contato desde noventa e...noventa e seis ... noventa e quatro... noventa e cinco? Não lembro bem, tem que olhar aí em algum lugar. Faz algum tempo já que eu tenho esse contato, trabalhando direto na escola como profe desde noventa e oito, de noventa e oito pra cá.

E: Então tu começou dando aula em escola regular por um certo tempo...quanto tempo?

P2: Escola regular, direto, assim... o meu...a minha vida como professora desde quando eu tava fazendo o ensino médio. Quando eu estudava em São Luis Gonzaga e era auxiliar da profe de 1ª. Série, desde o segundo ano do segundo grau, do magistério. Depois eu vim para cá, comecei a trabalhar numa creche particular, numa escolinha, depois numa creche, depois fiz concurso em Flores da Cunha e tava trabalhando numa creche em Flores da Cunha, daí comecei no... nesse meio tempo dava aula em escola particular quando as gurias precisavam... ah, tem uma licença maternidade, sempre acabava tendo vínculo com sala de aula. Mas como profe concursada desde 96. Aí eu trabalhei com ouvintes dois anos, depois vim pra escola Gabriela Brimmer. Depois eu fiz um outro concurso na área 1, trabalhei agora esse ano é que estou recém 40 horas porque eu estava trabalhando a minha nomeação de área 2, que é português, estava na escola ouvinte e esse ano que eu vim pra escola Gabriela Brimmer. De manhã eu trabalho aqui com conceitos em segunda língua e português com a 5ª e 6ª e ensino religioso com 5ª, 6ª. 7ª. e 8ª., então isso da área 2. E na área 1, na escola estou desde 98...

E: O que vocês chamam de área 1?

P2: Concurso para dar aula de 1ª. a 4ª e área 2 é por disciplina, de 5ª. a 8ª., que depende da tua área de formação.

E: Na tua opinião, P2., o que significa ensinar?

P2: Aprender duas vezes.(risos) Acho que sim porque tu ensinar... para ensinar pressupõe antes que você precisa aprender e no momento que você vai ensinar, você está aprendendo como é que é que se ensina, então acho que ensinar é aprender duas vezes. É aprender para saber e depois aprender a ver como é que se aprende (risos).

E: E do ponto de vista do aluno, o que é aprender?

P2: Do ponto de vista do aluno? Tu queres assim, eu como aluna ou a minha opinião como professor?

E: Acho que a tua opinião como professora...

P2: O que o meu aluno espera que... o que eu espero que o aluno pense sobre aprender... é bem, assim, é muito... (suspira) como eu vou te dizer? É diferente. É muito diferente porque de repente pra aquele meu aluno que tem... que já vem com uma disposição para aprender, que é... eu me colocar na situação de estar buscando algo que eu ainda não conheço, né? Então pra esse aluno que tem o desejo do aprender, eu como professora, fica tudo tão fácil, flui tudo com tanta naturalidade... e se forma essa parceria. Então dá muita troca. Mas para aquele meu aluno que não tem interiorizado que o aprender é algo que me dá prazer, daí o meu ensinar... eu tenho que aprender mais do duas vezes porque aí tu vai tateando no escuro. Tu vai tateando no escuro porque é muito diferente, sabe, assim... o ensinar... ninguém ensina ninguém. Eu preciso ter uma disposição de querer me apropriar desse conhecimento e ter alguém que facilite, seja mediador desse conhecimento. Então eu aprendo, e o outro, então, ensina. Eu não consigo dissociar. Eu acho que eu não ensino ninguém. Eu de repente posso auxiliar o meu aluno nessa caminhada se ele também está disposto a buscar isso. E quando ele está disposto a buscar isso, esse aprender, né, é gostoso, é **prazeroso** e tem resultados positivos. Agora a tarefa é árdua quando a gente encontra e a gente tem alunos que ... “aprender pra que, estudar pra que, profe?”. Aí, como professora a gente tem que buscar aonde eu posso... o que eu posso despertar, onde eu posso achar uma margenzinha para despertar esse prazer pelo querer saber, esse prazer de.. que a gente tem em conhecer. Porque o conhecer é bárbaro, ele é fantástico, mexe com a tua vida, com tudo, muda mentalidades... mas quem não sabe ainda que... o quanto isso é prazeroso... Ah, que nós como professores a tarefa é árdua para achar um cantinho pro esse aluno perceber isso. É uma relação bem... eu sempre digo assim quando me perguntam assim: “por que que tu escolheu ser professora?” Porque eu sou uma apaixonada pela vida, eu acho, e pelas pessoas... porque assim, financeiramente, nós, graças a Deus, a prefeitura paga bem se tu for considerar a média de salários dos professores estaduais, a gente não pode se queixar do nosso salário. Tem educação especial ainda, que auxilia, que ajuda, então tudo bem... mas agora, viver, digamos, o professor que vai querer enriquecer sendo professor, quanta ilusão... magistério não dá fortunas (risos). O magistério nos dá... acho que é aí por isso tem ter essa paixão pelo magistério porque o professor que não é apaixonado pelo que faz, tá cheio das dores. E nos temos tantos colegas doentes aí... eu fico penalizada de ver assim “ai...”. Esses dias eu ouvi de uma colega: “Ah, P2., tu faz isso e tu pensa assim porque tu não tem 20 anos de carreira...”. Eu disse assim: “e no dia que eu tiver 20 anos de carreira e não tiver pensando dessa forma que eu estou pensando hoje, Senhor, dai-me coragem de tirar meu time de campo, sabe?” Então tem umas coisas assim, todo dia é um dia novo, uma experiência nova e vibrar com isso, sei lá... Eu já escuto: “A P2. é muito sonhadora”.. que bom, que bom ser sonhadora. (risos).

E: Então fala um pouquinho dessa coisa da diferença entre aqueles que tem esse desejo de aprender e outros que ainda não tem esse desejo, mas que podem ser despertado.. que é uma diferença entre esses tipos de aluno... Na tua opinião tem alguma diferença entre ensinar um aluno ouvinte e ensinar um aluno surdo e ensinar um aluno surdo com outras deficiências?

P2: Eu acho assim... eu não gosto muito do termo ensinar, diante daquilo que eu penso. Assim como eu não gosto do termo, pra mim... porque ninguém ensina nada se eu não estiver disposta a querer aprender. Tem que tem uma disposição anterior, pra ensinar alguém alguma coisa para alguém tem que ter uma disposição anterior a isso que é o querer buscar esse ensinamento. E o querer buscar é uma força interna de cada um. Então eu vejo assim, a diferença entre o aluno surdo do aluno ouvinte... existe diferença? Sim, existe diferenças enormes. Por que? A gente esbarra numa situação assim... O nosso mundo está organizado para funcionar para os ouvintes. Existe uma organização meio que natural pros ouvintes,

nessa sociedade aqui. E essa organização meio que natural traz muitas informações, muitas informações. E dessas informações o aluno surdo não tem acesso, ou se tem acesso é um acesso muito restrito. E isso já predispõe que as nossas ligações internas, neuronais, há... em função desse... mas não é que o surdo seja atrasado, o surdo não tem atraso em função de que o cérebro não funciona... mas em função do número de informações levados pra sua aquisição da linguagem, do desenvolvimento lingüístico. Essa criança ouvinte desde o berço tá recebendo informações. E a criança surda que nasce não ouvindo? Tá recebendo as mesmas informações que uma criança ouvinte? Não, não está. As vezes os pais só vão descobrir que ela é surda lá com quatro anos, cinco anos e até viver o luto daquela perda, vai chegar numa comunidade, ter acesso a língua de sinais lá com oito anos, nove anos... e daí vem me dizer que essa criança dá pra resgatar muitas coisas? E como. Dá pra resgatar muitas coisas e possibilitar muitas. Agora eu vou ... o nível de desenvolvimento dela será o mesmo que uma criança lá que aos nove anos já tem a sua língua materna porque ouviu, já teve acesso ao inglês, francês, já fala italiano... e a criança surda tá começando a ter o desenvolvimento dentro da língua de sinais, na mesma idade. Então é a mesma coisa? Não, não é a mesma coisa. Agora, então eu vejo que trabalhar com os surdos, o empenho de querer saber, até que ponto, dessa formação de conceitos... o que é que ele tem, quais são os conceitos que ele já tem? E diante disso, onde eu posso aumentar, ou ampliar esses conceitos desse mundo tão grande, tão vasto... a gente se sente impotente, né, porque eu não dou conta de me interar, ou de me atualizar, rever os meus conceitos porque é.. temos aí “megas informações”... é impossível você querer manter-se atualizado. Então em relação ao surdo eu vejo isso, existe diferença sim, muita, agora com aquele surdo que tem uma família surda, e que o pai é surdo... nós temos quantos casos na escola? Dois. (risos). Existe diferença, ôooo.... e como existe. Mas ele não teve perdas, não houve atrasos lingüísticos. Ele teve interações e recebendo informações desde o berço porque o pai e a mãe eram surdos também, né? Existe diferença, claro que existe.

E: E no caso daqueles surdos que tem também associado uma outra, um outro tipo de comprometimento...

P2: No caso aqui específico da turminha...

E: É, no caso do W....

P2: No caso do W.... e até a turminha aqui assim... o que é que você tem? Qual é o meu aluno? Tem o acreditar nisso, acreditar que ele pode sim se desenvolver e que eu posso possibilitar ou viabilizar condições para que isso aconteça. O que é que posso... digamos assim, esse ano, o meu objetivo foi as interações interpessoais. Ampliar isso aqui porque ano passado o índice de agressão entre eles era muito forte, muito grande. Um, porque tem uma tendência, em função de algumas situações mais específicas, de auto agressão, de agressividade, mas a psiquiatria tá pra isso. Mas agora, o meu aluno é assim. O que eu posso, então, promover essa afetividade? É diferente? É. Agora, sei lá, eu acredito mais nessas questões mais fraternas, de.. “aí meu aluno é só meu aluno quando ele tá da 13:30 as 17:30?”.... se você tem essa concepção de vida, de mundo... então deixe que o meu aluno se quebre (risos). Agora se tu tem essa visão de que ele está sendo meu aluno, nesse horário, mas que partindo de um trabalho que você possa realizar, possa melhorar a sua qualidade de vida, viver com mais harmonia, com mais harmonia, com mais afetividade, nos outros ambientes e que aqui pode ser, sabe assim, um lugar facilitador em função de que a gente pode, de repente, se comunicar melhor, porque muitos não conseguem ter comunicação em casa... nós temos um aluninho aqui, por exemplo, o W.. A comunicação do W. em casa era praticamente muito restrita, assim, mas é uma criança que sempre teve vivências, então é diferente. Ele teve comunicação, aquela comunicação bem caseira, mas teve experiências, é uma criança que foi pra todos os lugares, não foi segregada. E agora ele tá aí, conseguindo, exigindo dos pais,

“olha, tem que assinar na minha agenda, vai lá, pega a caneta, por que tu não escreveu? Tem que escrever ‘eu adoro andar de micro’ ” e o pai, “nunca vi o W.. Não quer sair de carro, ele adora andar de micro”. E mexe com a família. Tu já leu aquele livro A metamorfose, de Kafka?

E: Já me recomendaram...

P2: Ah, vai ter que ler. E é uma leitura rápida e tão gostosa. A primeira, né? A segunda tu já vai fazendo algumas ponderações, outras reflexões maiores... de repente... eu fiz um até um ensaio, um ensaiozinho e usei. Vou procurar pra trazer pra ti. O que me motivou o ensaio de Kafka foi em função do W.. De repente, aquele que era pra ser, se acorda um ser, um inseto... o que que é? Quem é esse? Quem é esse que acorda, de repente aquilo que tá acomodado, já não é mais aquilo daquele jeito. De repente, a família diz “Bah, não consigo mais entender o W..”. Então, “ah, vou ter que fazer língua de sinais”... porque o pai e a mãe, os sinais, a comunicação que eles tinham já não serve mais pra eles. Terça de noite, eles tem que vir, tem que fazer a aula...”profe, ontem ele fez isso e isso, que sinal é esse?” “Ah, ele te contou... vou trazer o livrinho que ele quis te contar”. Algumas coisas assim “Pai, o W. quer me contar uma coisa de casa e eu não consigo entender.” Daí o pai fazia isso, e isso [dois gestos]... e era algo importante que eu não conseguia saber o que que era. Aí eu mostrei, dei revista, “Procura alguma coisa, onde que possa, uma imagem pra eu que possa saber”. Só que ele não encontrou nada, ele ficava brabo... Aí eu “calma, calma”. No outro dia, então, chamei a família. “O que que é isso?, o que que ele faz em casa? É uma atividade que ele faz em casa, mas eu não consegui decifrar que atividade é essa que ele faz assim [gestos] e ele fez no final de semana e que ganha dinheiro.” Ganhar dinheiro eu sei que ele ganhou dinheiro, mas o que que ele fez? Ele passou roupa para a vovó. Ah,... (risos). Ele passou pra roupa pra vovó e ganhou dinheiro. Ótimo. Aí eu falei: “W., assim e assim [os gestos que ele fez], eu não consigo entender.” Eu fui mostrar o [sinal de] ferro, a roupa, passa a roupa, vai com o ferro, dobra a roupa guarda o armário e põe lá ...” E fiz ele repetir todos os sinais. Vamos lá. Então tem que ter isso. Se eu tô aqui nesse meu ensinar, como tu dizes, se eu não tiver o esforço de querer dar sentido pra aquilo que estava buscando, não ia dar. Então assim, tu não ia conseguir... ah, agora tudo bem, ele já sabe passar roupa. Pergunto pra ele: “já passou roupa em casa?” Porque ele adora.. Ele é metódico. Ele é muito metódico. Tem que ser tudo perfeito. Ele se irrita comigo. Agora ele diz “nossa, que bagunça nessa mesa. Vamos guardar?” Ele me diz: “Guarda”. Ele manda: “Vai guardar isso aqui. E aí eu digo: “Calma, ta todo mundo usando.essa bagunça. Bagunça é importante também”. Ele fica indignado. Ele não gosta de pegar as caixas porque dá confusão. Ele meio que se perde nesse tumulto de confusão. Então mas isso a gente vai conhecendo. Como? Tendo essas interações com os familiares. O E., agora, na agendinha ali, eu acabo, a gente acaba se emocionando com essas coisas... Eu digo assim “eu adoro trabalhar com os surdos”. De manhã também. É umas coisas assim que o atendimento especial te dá. É umas coisas assim... as vezes a gente sabe, fica batendo tanto tempo, tanto tempo, quer, quer quer, ver uma coisa produzida com eles... O E. ta saindo de uma depressão. Gente, tu não faz a idéia a alegria que é E..... Aquele calendário, ali, hoje ele soube que hoje é segunda e ele ta vibrando com isso porque ele ta sabendo das coisas, sabe? E ele sabe que ele sabe... tem uma coisas assim, que é fantástico. E é por isso que eu digo, graças a Deus, eu tive oportunidade de trabalhar com a minha paixão, que é o magistério. É tão triste pessoas sem essa paixão pelo magistério. Cadê a agenda do E.? Ah, ta aqui. O que que a mãe escreveu aqui? Bom, as agendas... Começou assim... no começo do ano... o E. tem um padrasto. Isso aqui [as informações sobre o nome do pai] estavam em branco. Claro que quando eu mandei o bilhetinho, eu me fiz de salame. Eu não sabia esse nome do pai aqui. Eu sabia que era padrasto Esse pai nunca apareceu e eu não sei e não conheço. “Luciana, estamos organizando um cartão referente ao dia dos pais. Você permite ao

E. fazer um para o padrasto e qual é o nome dele? Obrigada, P2.” “Chamamos de Chico.” Fizemos o cartãozinho... ele me veio no outro dia com uma cestinha, um presentinho, um maminho lá do pai: “Adorei o cartão do dia dos pais. Essas mensagens ficam para sempre no nossos corações e o tempo nunca apaga. Obrigado pelo carinho e atenção que vocês dedicam aos alunos, principalmente o E.. Francisco”.

E: E ele nunca tinha parecido, até então?

E: Nunca, nunca ... gente, pegar a agenda e escrever,né? E ele não assinou... olha a assinatura... (mostra o espaço para o nome do pai preenchido). Isso aqui olha... (mostra-se emocionada). Tu conseguir mexer com essa estrutura de casa, fazer eles importarem-se mais... isso é bacana. Lógico... daí eu: “Fico feliz que o sr. tenha gostado da homenagem. Foi simples, mas de coração. Agradeço o seu reconhecimento e as suas palavras que muito me emocionou. Um dia desses, acompanhe o E. e a Luciana e venha até escola”. Então, estamos esperando a visita do Chico,ne? Daí a gente ta sempre escrevendo... Isso aqui é a mãe escrevendo... “Ah, hoje fiquei bem feliz. O E. disse que a minha bota era preta.”

E: Ele tava com isso do preto hoje...

P2: que a minha bota era preta. Bem legal. Beijos por ter ensinado a ele tanto. Nossa fiquei boba. Luciana. “Oba, mas isso é bom demais. Experimente perguntar as outras cores pro E.”. Aí ele tinha falado o nome com a ajuda das cores (???). “E ele sabe. O que me impressionou foi eu estar calçando e ele, do nada, me disse que era preta a minha bota.” Coisa que ele nunca fez. Ter essa iniciativa. Ir lá, mostrar, fazer. Nós estamos agora... que nem o L., né? Eles precisam buscar, ter essa iniciativa de ir lá buscar. Então a mãe manda uma mensagenzinha, isso é bacana. Tem algumas coisas que a gente consegue fazer essa interação. A avó do E., agora eles estão muito amigos, olha o que ela me escreveu hoje: “Professora, boa tarde. Ontem fomos lá na Luciana levar uma bicicleta do P. para os filhos dela. Pelo jeito, ficou contente. Só o E. foi para abaixo das cobertas, mas pela primeira vez, já foi alguma coisa”. O E. ainda tem, quando chega alguém, se esconde. (risos) Tem essas coisas que a gente pode mexer. A mãe... um manda um presentinho pro outro... estou criando esse vínculo fora da escola. Então é diferente? É diferente. Essa é uma necessidade do grupo, que surgiu e possibilitou... dá trabalho? Sim, dá trabalho porque as vezes.. como sábado passado, a gente passou o sábado todo em função... o E., por exemplo, a mãe me liga. Ta tudo combinado pra o aniversário na casa do P.. Combinamos com o E., todo mundo sabia, ele ia de ônibus. Chegou na hora, a mãe me liga: ”o E. não quer sair de casa e não quer trocar de roupa”. Eu disse: “Então avisa ele pra ele trocar de roupa que eu to indo buscá-lo.” “Ah, a profª P2. vem aqui te pegar, troca de roupa e fica sentado esperando”. (risos) Quando ele vai fazer exame, “ah, a profª P2. diz que é para ti ir.” Então a mãe me colocou que ele toma banho, faz a barba, porque ela diz assim: “A P2. gosta de cheiroso, a P2. gosta de limpinho.” Esses dias, ele me mostrou a unha que tava feia... “Tem que ir em casa, tem que cortar unha, bem bonitinho”. No dia seguinte ele me mostrou a unha cortada. É diferente, claro que é diferente, mas eu vejo assim o grupo aqui começou com um programa novo de intervenção lá na equoterapia, promovendo a autonomia, eles com o domínio de rédea do cavalo, do picadeiro... em função dessa harmonia que eles estão construindo, no início, sabe assim, eu deixo... parece essa meio bagunçada demais. Mas é tentar buscar. As vezes eu não dou nada. Nesse último período, o D. tem... ele é muito... ele não consegue ficar muito.... O limite de tolerância do D. é meio restrito. Algumas coisas a gente tem que se adaptar com ele. Tem momentos quando o D. não vem, ele não vem na terça e nem na quinta. Aí eu não coloco nada pra eles pra tentar o que? Essa conversação de querer saber do outro. E é muito bacana porque cada um sabe do que cada um gosta. Eles vão pras revistas, e onde tem comida, eles recortam. O E. gosta de comida. O P. gosta de mulher bonita, carro, moto... o D. é celular, gosta de celular. O W. é micro, micro-ônibus, o A. é cachorro [alguém abre a porta] Então tem algumas coisas que eles

buscam. Ah, a gente gosta... a gente quer saber das cores que eles gostam mais, das roupas... Então tem esse momento que eu não encho eles de atividade para tentar buscar essa questão da interação entre eles. Tem resolvido? Sim. É um trabalho diferente? É, muito diferente.

E: Hoje de manhã eu tava conversando com a P1 sobre o W., porque ela já atendeu o W., há algum tempo, como ele chegou aqui. Então na tua opinião qual a diferença de um trabalho realizado na APAE e um trabalho realizado aqui, por vocês, no atendimento especial.

P2: Na minha opinião, eu não posso dar a minha opinião do trabalho da APAE porque eu não conheço o trabalho da APAE, o que tem, o que elas fazem, mas eu acho que aqui a gente tem, e isso acho que é específico. A gente ainda consegue ter esse olhar, talvez por o número ser reduzido ou por a maioria dos profissionais serem apaixonados pelo que faz, pelo que se faz... mas a gente percebe essa identificação com os instrutores surdos e isso que facilita muito. Isso desperta um desejo interno dessas crianças porque é um modelo adulto. E na APAE talvez não tenha isso, acho que não. Mas assim porque daí aqui eles tem aqui os surdos, adultos, profissionais, buscando... isso muda uma estrutura interna e uma condição interna. “Poxa, eu sou capaz”. E isso não é professor nenhum que faz. Isso são modelos, são identidades a serem construídas e no momento que tu consegue mudar uma identidade, eu consigo me perceber como gente, como potencial. Tem gente que na mesma condição que eu, que produz, que faz [alguém abre a porta]. Então acho que isso muda. Acho que por isso o desenvolvimento das crianças todas, gente, eles dão um salto de qualidade enorme. Quando eles chegam, questão de um ano, três meses, seis meses. Eu atribuo a isso. Eu acho que é isso. Muda uma estrutura interna. O adulto surdo mexe com a situação e com o desejo de. Eu acho que é por aí. Eu acho que pesa e pesa bastante, porque são os meus pares, eu consigo me integrar como grupo. Eles se encontram aqui no grupo. E nós somos seres humanos, precisamos dos nossos pares, dos nossos iguais para se desenvolver e isso que dá são os adultos surdos. Essas interações com os adultos surdos. Eu acredito nisso.

E: Tu quer dar uma paradinha agora?

P2: A tolerância do D. já tá no limite. E a P11 hoje telefonou C. (explica para o aluno em língua de sinais) “Hoje P11, muito difícil. Ela está estudando aula, palestra Porto Alegre. Lá estudando. Quarta-feira, P11 aqui”.

CONTINUAÇÃO NO DIA SEGUINTE

E: Eu queria ler pra ti uma coisa que eu li no *site* da escola e queria pedir tua opinião. Tá escrito lá no *site*: “O surdo é respeitado como diferente porque faz uso de uma língua gestual-visual. O surdo tem direito a frequentar uma escola especial onde possa fazer uso da sua língua natural e conviver com os seus pares.” Então eu queria pegar essa questão do direito, na tua opinião, por que o surdo tem esse direito?

P2: Por que ele tem esse direito?

E: Como é tu pensa isso?

P2: Porque eu acho que nós seres humanos conseguimos nos desenvolver como seres humanos diante dessa condição de estamos inseridos num grupo dos nossos pares, nossos iguais, que vão nos dar base, vão nos dar estrutura para a gente se desenvolver enquanto humano. Se o surdo se desenvolve com a língua de sinais, onde ele encontrar língua de sinais e o grupo dos seus pares? Tem que tem um ambiente lingüístico para isso. O direito do surdo a ter esse espaço não é porque ele é surdo. É para o seu desenvolvimento lingüístico. Nós somos humanos, e nós só somos humanos pela nossa capacidade de desenvolvimento lingüístico. Sem linguagem... as crianças-lobos por ai, a literatura dá conta,né? Então, o que que nos faz humanos? É a nossa, o nosso desenvolvimento, é a nossa potencialização, o que nos reconhece, que é o nosso pensar, as nossas estruturas mentais, que se dá e que se estrutura a partir do nosso desenvolvimento lingüístico, da nossa linguagem interna. Acho que o direito do surdo é porque... por que? A ter acesso e a participar de um ambiente lingüístico aonde só

este é que vai lhe dar condições de se estruturar enquanto cidadão, enquanto pessoa, enquanto humano. Eu acho que é esse o direito do surdo. Se esse surdo... se nós tivéssemos... e é diferente... porque isso mobiliza uma força maior que é... uma questão de identidade. Por que os adolescentes, ouvintes, entram em crise, adolescência é uma crise... porque eles estão em busca de uma identidade própria. E a gente só consegue, enquanto pessoas... bem resolvidas, porque hoje acho que não tem ninguém bem-resolvido (risos)... quando a gente se auto-afirma, se define, né, quem sou eu? Gente, desde que o mundo é mundo que a gente tem essa pergunta e é isso que nos faz humanos. E isso é universal, não é de surdo, não é de ouvinte, não é de cego, não é de ninguém. A nossa condição humana nos leva a isso. Quem sou eu? No momento que eu consigo começar a elaborar uma resposta, é porque eu tô me conhecendo. Então eu consigo criar essa minha identidade. E o surdo vai ter isso aonde? Quando ele estiver com seus pares. O adolescente que não é surdo, na sua adolescência, rompe com tudo que está aí em busca dessa identidade... isso faz parte do desenvolvimento humano. No surdo também. Esse direito, acho que é enquanto desenvolvimento lingüístico.

E: Agora focando um pouquinho nessa questão do atendimento especial, na tua relação com o W.... tu falou um pouquinho do que tu tá trabalhando agora, da questão da interação, das trocas que acontecem entre eles. Como é que vocês organizam o currículo, digamos assim, como vocês planejam o que vai ser trabalhado... (coordenadora chega na sala....)

P2: Tem o nosso [??] da escola com os objetivos do atendimento especial, a gente tem reuniões que é proporcionar, na medida do possível, a autonomia deles. O nosso objetivo maior, como escola, é que os alunos possam ter essa autonomia da vida diária. Muitos chegam aqui na escola que não sabem nem se alimentar. Então esse é o objetivo maior. Oportunizar vivências, também, de interação, de participação como cidadão, dentro das potencialidades deles, das capacidades. Depois a gente tem reuniões semanais, às quartas-feiras, com a coordenação que a gente vê como que está o desenvolvimento, mas assim, a gente tem atividade de vida diária, com os objetivos de percepção, de orientação, orientação espaço-temporal, essas atividades aí. Agora, como cada professor vai trabalhar isso dentro da sala de aula, aí fica a critério do professor. Dentro do PPP cada professor vai organizar o seu plano de estudo e vendo como que vai desenvolver os objetivos com os alunos. Alguns professores priorizam mais uns, outros, outros e assim... é assim que a gente se organiza. A gente consegue se reunir toda quartas-feiras, a gente tem as reuniões com a C., que é a coordenadora e dentro daquilo que a gente se propõe, ela sempre pega junto, nos auxilia, facilita porque a quando gente tá na sala de aula, a gente precisa ter os contatos fora. Por exemplo, tu quer organizar micro, quer fazer uma visitação, então essa questão de planejamento... toda essa questão a C. dá a maior assessoria.

E: E eles têm aulas de artes...

P2: Aulas de artes com a P11...

E: Informática com a P12...

P2: com a P12... educação física com o P13, eles têm aulas de língua de sinais com o I2, e equoterapia comigo... mas na equoterapia eu os acompanho, mas eles têm... o P.... eles têm um fisioterapeuta, uma psicóloga e uma pedagoga e mais o mediador, o guia do cavalo. Eles também tem a aula do conto na sexta-feira. O P. e o E., não o P. e o A.... o E. não vai mais pra natação. Mas no inverno as famílias não liberaram porque é muito problemático. Eles sempre acabam ficando doentes. E o L. tem muito problema de asma não vai mais na natação. Então por enquanto só tá indo o P., quando não está muito frio. Eles têm também a área. Na quarta-feira que é a área dos múltiplos, só então com o grupinho dos múltiplos com as meninas lá em cima e na quinta-feira a área é com todos os alunos do turno da tarde.

E: Então ao mesmo tempo que tá tendo esse grupo, esse atendimento em grupo, tem um outro atendimento acontecendo, mas um grupo de meninas. É isso?

P2: Isso, foi separado em função do trabalho. As meninas têm um projeto com miçangas, com bordado, tapeçaria, com pedrarias... Então é um trabalho todo diferenciado, mas é tipo oficinas. Tem uns trabalhos com cerâmica, então tem uma oficineira que vem aí pra auxiliar as meninas. Então é mais voltado para essas habilidades manuais que os meninos às vezes não se interessam muito, né? (risos). Então em função disso, foi separado os grupos: tem o grupo de meninos e o grupo de meninas do atendimento especial e nesse momento de áreas, se junta os dois grupos pra trabalhar junto com os instrutores.

E: As áreas não são com vocês....

P2: Não, são com os instrutores, os surdos.

E: Uma vez por semana...

P2: No caso dele, duas vezes por semana. Uma vez por semana, eles têm área com o atendimento especial, com o grupo das meninas e na quinta com todos os alunos do turno da tarde. Nesse momento, na quarta-feira, nós do atendimento especial nos reunimos pra ver as questões, temos a reunião com a C. quando os alunos estão em área. E na quinta-feira, a gente tem reunião com a direção da escola, no momento da área, os professores se reúnem com a direção da escola, a coordenação pedagógica e é do turno todo.

E: No caso do atendimento especial, quem é a diretora?

P2: A diretora é a mesma, a coordenadora

E: Tem a C2 que é da Educação infantil...

P2: Isso, a C3, que é coordenadora por área, e a C. que é a coordenadora do atendimento especial. Mas a direção e vice-direção é a mesma.

E: E como é que eles são avaliados, com que frequência?

P2: Oficialmente, nós temos dois pareceres. É por semestre, tem o parecer semestral do atendimento especial. O primeiro semestre e o segundo semestre. Os critérios da nossa avaliação é o que é que... os aspectos positivos que o aluno desenvolveu em todas as áreas: cognitiva, psicomotora... eu valorizo muito essa área da afetividade, das emoções, se tu conseguiu... da iniciativa, da autonomia... observo bastante, avalio bastante essas condições. Também avalio os altos e baixos porque as vezes os alunos estão indo e tem uma regressão.... e tem que começar tudo de novo... a gente faz essas avaliações...

(professora precisa sair da sala porque houve um problema entre a turma e a estagiária – quando a professora retorna, ela reproduz a conversa que teve com a estagiária, que estava preocupada em deixar os alunos do atendimento especial recortar fotos de mulheres de biquini)

Estagiária: “Como é que eu faço, porque ele é múltiplo... eu deixo ele recortar”? P: Porque ele adora mulheres bonitas, todos as fotos sensuais.... “Ele é um jovem, os hormônios funcionam tanto quanto qualquer um, sem problema... pode deixar ele recortar, colar e fazer.”(risos)

Estagiária: “Mas ele é especial...”

Professora: Mas ele também tem hormônios, o corpo dele é normal!

E: Então uma outra pergunta que eu queria te fazer em relação à comunicação com o William. Essa dificuldade de sinalizar... como é que ocorre essa comunicação? Alguma coisa a gente já conversou sobre as [????] Queria que tu falasse sobre isso.

P2: Agora... dificuldade de comunicação ...Acho que a dificuldade maior que eu tenho com William é a questão do campo de visão dele. Eu nunca sei... sempre acho que ele tem entendimento das coisas que acontece, mas ele ainda não consegue expressar em sinais aquilo que... ele é muito controlador. Ele se irrita com os colegas, ele não gosta de bagunça... então assim, eu sinto que ele tem entendimento quando eu to “não, tu não vai fazer isso. Cuida do teu material e deixa o do colega.” E ele disfarça, se faz que não entende. A família não

consegue dar limite pro W., tanto que ele tava ruim, era pra ele ficar de resguardo em casa em função da equoterapia. Ele fica muito debilitado e não aguenta ficar no cavalo, ele tem que estar tranquilo. Aí o que que a família manda dizer: “que não conseguiu deixar o W. em casa”. Sim, mas basta não trazer, fazer explicar e dar o limite. Mas a família não consegue dar o limite pro W. Então, a dificuldade que eu sinto é essa questão de ele achar que ele tem que controlar tudo aqui e não é. E daí quando eu vou cobrar o limite dele, ele se faz que não entende, ele disfarça, ele vaga, ele tem um campo de visão muito amplo, então ele fica meio que disperso... Aí eu digo assim: “Eu sei que tu tá me vendo, que tu tá entendendo, então agora chega”. As vezes ele dá um sorriso.... (alguém entra na sala)... Então eu acho que a dificuldade maior é de me comunicar em si, assim, ... tem que estar sempre... se eu não ficar o tempo todo puxando, assim “tu vai fazer”... ontem e hoje ele tá muito cansado, ele não tá com vontade, tá desanimado, sem vontade de fazer nada. ... mas ele é mais de ir, pegar, querer, buscar... as vezes eu direciono... eu tento direcionar. A gente tem um ritual, a gente tem uma situação, mas dentro daquilo, eles chegam, eles sabem que é o momento de desenhar, olhar uma revista, de conversar, contar história, mas depois eles tem as atividades especializadas, a gente tem a escovação de dentes no final e depois sabe que é o momento ou do jogo, ou do brinquedo. Então nós temos uma rotina, mas dentro dessa rotina, eu tento, o mais que eu posso, deixar com que eles tenham o desejo de buscar alguma coisa, ou um jogo, ou um desenho, ou fazer um recorte de uma revista, ou colar. As vezes eu direciono, faço um xérox e todo mundo vai fazer isso aqui. Mas principalmente na quarta-feira quando a gente vai pra equoterapia, a gente tem uma atividade direcionada, até pra eles não ficarem muito dispersos... então lá é direcionado. Eles vão com xérox, eles tem que pintar, ou eles tem que recortar, eles tem que desenhar, é isso que eles tem que fazer e todos tem que sentar e fazer (risos) Mas aqui na sala de aula eu tento deixar até pra eles terem iniciativa porque eu tinha alguns alunos que sentavam, ficavam parados, sentados... “o que vocês vão fazer?” “Ah, vão pintar?”. “Então tá, tem que fazer o que?” Eles apontavam pro armário. “o que que tem no armário?” “Ah, tem lápis de cor”. “Ah, muito bem”. “Como tu vai pintar?” “Tem que pegar o lápis”. “Então vai buscar”. Tinha que ser “Levanta, vai caminhando, vai lá, abre...”

E: Aquela coisa do L. ontem, ele vai pedir licença, como é que ele vai reagir...

P2: Isso... Quem era assim? O A. era igual ao L., ontem... os outros já estão... o E. começou por causa do calendário. Ele chega, ele vai e faz. Mas o E. era um chegava, sentava, e ficava no lugar dele e ali ficava, esperando que desse tudo na mão. Não, vamos lá, eles tem que começar a querer a levantar, não deu pra passar.. por isso que eu te disse “fica”, ele vai ter que... ainda tá vendo que o L. ainda não consegue. Na informática, fecha o programa ou ele morre na fase do joguinho do Mário, ele fica lá, parado, não se vira e não chama a P12. Vai levar um tempo, os outros já se viram, mas ele não conseguiu. Algumas coisas aqui... Nesse sentido, se tem uma rotina estabelecida, mas dentro dessa rotina, procuro oportunizar a autonomia, que eles levanten, que eles queiram, que eles sintam necessidade. As vezes eu fico esperando: “Vai buscar, então!” E o L. até que ele consiga abrir o armário, as vezes ficava na frente do armário e não pegava as coisas. Não sei se eu respondi.

E: Respondeu. Agora eu queria saber um pouquinho sobre a relação entre o atendimento especial e as outras áreas. Como é essa relação entre atendimento especial e o resto, as outras turmas, além desse momento da área?

P2: O recreio, a entrada dos alunos, a hora do lanche. Tempos atrás era diferente os horários. O atendimento especial não participava, quando eu entrei na escola era bem segregado o atendimento especial. Hoje a gente já consegue assim, ter o respeito... o Ar. até coloca: “Ah, tu é falsa dizendo que tá perfeito o desenho dele (risos), enquanto que é mentira”.... “Dentro das possibilidades dele, é ótimo porque ele tinha um desenho assim, já conseguiu desenvolver” “Ah, tá”. Então ter essa coisa, de ter esse olhar mais claro, de não estar tão...esse

posicionamento é uma caminhada. Os alunos do atendimento especial são bem aceitos no recreio, são respeitados. Tem um olhar também um olhar mais humanizado, aceitando as possibilidades deles... até com o W., no recreio alguns se dispõem, preciso ajudar com a cadeira, a gente não gosta porque outro dia ele andou caindo (risos), então deixa pro Lc. Ele é pesado...

E: Hoje carregando a cadeira da Da., é pesado...

P2: Eles querem oferecer ajuda.... Eles têm todo esse movimento...

E: Eu lembro ano passado que eu conversei com a P12 sobre a passagem (alguém entra na sala). Por exemplo, do Ln., que fazia o atendimento especial e aí foi para a 5ª. ou 6ª. série e como foi isso. Como é que o Ln entrou, o que ele está fazendo aqui, o lugar desse, o lugar dele é com a gente, como funciona isso?

P2: O Ln é do atendimento especial da manhã. Teve algumas controvérsias, alguns desentendimentos, mas eu não tiro completamente a razão das meninas porque assim, quebrar paradigmas, mudar conceitos as vezes ou a gente faz por... normalmente não é assim... essa transição não é muito harmônica, as vezes algumas coisas ainda são meio impostas e tudo o que é imposto não é muito bem aceito, mas poderia ter sido feito de uma outra forma? Poderia. Poderia ter sido conversado, mas depois que ele tava lá, foram argumentadas as especificidades do Ln. Eu ainda acho que... não sei se nós estamos atendendo as condições de Ln. As vezes eu acho que falta condições ou conhecimento para nós auxiliarmos o Ln naquilo que ele demonstra. Ele tem leitura, ele lê, ele entende? Entende, mas ele não consegue.... Por exemplo, nas minhas aulas, é um massacre pra ele porque literatura é vivência de literatura, fazer essas relações com as vivências pessoais e ele não consegue fazer isso. Eu nunca sei se aquilo que eu estou propondo ele consegue entende ou ele não consegue entender porque ele não me devolve. Só se eu der um texto com perguntas de identificação. Se a pergunta for de interpretação, não tem resposta. Se a pergunta for de compreensão e inferência de sua vida para com àquele texto, não tem resposta. A única resposta que o Ln dá é de identificação. Ele identifica situações e isso eu tenho condições de avaliar. Agora além disso, eu não me sinto em condições de avaliá-lo. Agora se é por uma incapacidade minha de não entender a capacidade ou a possibilidade dele...

E: No caso o Ln vai ser avaliado como o resto da turma?

P2: Não, atendimento especial. Ele é um atendimento... ele continua como atendimento especial. Ele não vai ser matriculado, ele está como experiência. Ele não tem condições de ser avaliado fora do atendimento especial.

E: E no caso do teu grupo, tu vê essa possibilidade de mobilidade para as salas regulares?

P2: Não, não... não, não... questões de alfabetização eu até comecei aqui com o D., acho que o único que teria condição de começar um programa de alfabetização, de reconhecimento. Só que assim, tentamos, mas a tolerância dele... ele tem um quadro de saúde muito.... muito... ele não tem, eu achei... tava bem empolgada, mas a tolerância dele é mínima. Ele não consegue sentar, ficar centrado numa atividade por mais que 20 minutos. Então sala regular, seria massacre e não seria respeitá-lo, a sua individualidade. Acho que o meu grupo, condições de sala regular, não.

E: Então a minha próxima pergunta era sobre essa questão da integração entre o teu trabalho e o trabalho das outras professoras. Pelo que tu já me falou, tem as reuniões que é um momento de troca... quais são os outros momentos em que ocorre essa relação entre vocês, professoras, ouvintes e os instrutores?

P2: Essa ainda é uma situação que a gente não consegue resolver na escola porque pra gente ter momento... por exemplo, no atendimento especial, não existe. Digamos assim, a minha integração com o I2 aqui com o atendimento especial, inviável, não tem. Ou eu sento aqui e participo da aula dele... as vezes eu digo pra ele: “Ah, que que tu tá vendo?” “Ah, estamos

trabalhando esquema corporal”, “estamos trabalhando nome”, “To trabalhando percepção essa semana”... “ai, quero trabalhar sinais, alimentação”... Então aquilo que eu peço e ele trabalha. “Ah quero trabalhar afetividade, relações de amizade”... e daí ele faz o trabalho dele, mas eu não participo, não fico junto porque senão as crianças perdem a referência. Se eu tô aqui e o I2 tá aqui, quem é a referência? É o I2 ou sou eu? Então eles perdem a referência. Então eu nunca frequento. Qual o momento que a gente tem? Bate-papo de corredor. “dá uma ajuda”... Não existe um momento específico pra isso. De manhã, com o ensino regular é já um pouquinho diferente e também não muito, digamos assim. Nós temos o ‘cultura surda’ e a I1 tem um horário para assessoria, para trocas..

E: O que que é isso, ‘cultura surda’?

P2: É uma disciplina, dada pelos instrutores, onde eles vão trabalhar especificidades da língua e do ser surdo, mais essa questão política da surdez.

E: Uma vez por semana?

P2: Sim, uma vez por semana. A I1 tem um horário comigo, então eu preferi que invés dela sentar e planejar comigo, que ela frequentasse as aulas, e estivesse lá dentro da sala de aula, diretamente com os alunos. Acho que o ganho era maior pra eles, pros alunos, pra mim e para I1. A gente também tá numa parceria num projeto de Literatura da Feira do Livro, mas tem um pouquinho de manhã, a gente tem uma janela semanal pra planejamento.

E: Quase acabando... Como se dá essa discussão.. tu me falou desse agora momento cultura surda que vocês discutem isso. Como é trabalhada com alunos essa relação entre cultura ouvinte e cultura surda, se é que a gente pode falar em cultura ouvinte?

P2: É... deixa ver se eu entendi a pergunta. (entra alguém na sala)

E: O que eu tenho ouvido muito de ti, da P1 e lendo um pouquinho sobre a escola é que vocês se preocupam muito com essa relação da cultura surda aqui dentro da escola, da interação entre os pares e o que eu fiquei pensando é como se dá a relação, a discussão que se dá aqui na escola entre a cultura surda, que tá presente aqui dentro e a cultura ouvinte, que estaria fora da escola. Como se dá essa discussão aqui dentro?

P2: A discussão com os alunos?

E: Isso... e se existe....

P2: Acho que não... como que eu faço... não é um momento: “agora nós vamos fazendo o paralelo” ... não é dessa forma. E esse momento que nós estávamos discutindo [sobre um cartaz que proíbe os alunos de levarem as revistas para casa] e que o Arthur tava me dizendo “Não, não faz assim, faz assim”. “Ta, mas eu quero um recado visual pros pequeninhos que não sabem ler”, ele queria só escrever. Daí ele disse assim: “Por que tu quer assim?” Porque os pequeninhos não sabem ler e eles precisam entender também que o recado é pra eles. Eu quero um aviso visual, que eles olhem e entendam. Por que? Daí ele assim: “Tu esperta”. Não, ter essa atenção para, saber que o meu aluno é um sujeito visual e tentar mostrar com essa riqueza visual, o maior número de informações, sabendo que se eu me deter só no discurso, nesse caso, só na escrita.... por exemplo, uma questão que a gente não percebe que a gente acaba de fazer a discussão. A gente gravou, a gente filmou uma contação de história, mostrou e daí tava muito longa, muito extensa. Muita poluição visual... tinha lá um porquinho, mas eu não tinha percebido que o porquinho não fazia contexto da história, mas aquilo atrapalhava porque ele é um sujeito visual. Então por mais que a gente tente, tem momentos que a gente não percebe. Essas diferenças, essas sutis diferenças, isso faz parte de ser surdo, isso faz parte de ter um olhar ouvinte. Não é... Ah, Cultura surda... o surdo tem uma cultura própria. Não, ele tem um jeito de ver o mundo próprio. E as vezes a gente tem que ter um olhar muito atento e direcionado para nós ouvintes conseguirmos perceber essas sutilezas e as vezes a gente não percebe. Então são fatos assim, meio pitorescos. Questões assim... Eu gostaria de participar, de entrar mais com surdo na sala de aula, e ver surdo dando aula, mas eles perdem a

referência, e a gente atrapalha. Então alguns professores não olham com esses... pensam que os surdos são incapazes de dar aula (risos) Tem desses também... E eles também ficam assim: “Ah, depois o professor vai criticar”. Não, pelo contrário, não quero criticar, eu quero aprender. Quanto mais eu conseguir ter essa atenção para essas especificidades da condição de ser visual, porque eu não penso como ser visual, eu penso como ser ouvinte. É um esforço. Até quando você vai fazer a explicação de um conteúdo. Ah, meu ganho esse ano foi muito, muito grande com a I1 em sala de aula. Eu digo para ela “Ai, explica pra mim” (risos) Eu brinco: “Quando eu crescer, eu quero ser igual a I1” (risos), os alunos brincam... “Ah, a P2....” Daí, eu: “Ah, mas ela é perfeita, eu não consigo ter essa...” Na contação de história... gente... o prazer de uma história contada... ouvinte quer se meter a contar história pra surdo? Não é a mesma coisa, não é, não existe. O prazer da história contada... por isso a gente tá fazendo esse debate. A gente vai chegar a fazer esse debate... porque eu contei uma história primeiro, depois eles contaram. O que é que dá prazer? Literatura é prazer, é ter esse momento de catarse, de alegria na contação de história. É a mesma coisa que piada de surdo. Consegue rir com piada de surdo? Não tem sentido pra gente. Contação de história pra surdo? Não tem sentido eles estarem ouvindo um ouvinte. Por mais que se esforce, ensaie, tentei copiar a I1.... Não tem, não flui, não é natural. São essas diferenças que a gente tem esse olhar mais atento, que isso faz parte de uma cultura, modos, jeitos de viver de um povo, esse ser, essa atenção no ser visual que gente não é. Pra mim se resume nisso, a grosso modo. Acho que é mais ou menos por aí.

E: Inclusive porque vocês são professores ouvintes, que estão inseridos numa outra... e como é que isso flui.

P2: Como é que isso flui... Ou eu me coloco na condição [???]... da influência, da imposição, da supremacia... é isso que a gente debate, a gente coloca. O deficiente auditivo e o surdo. As terminologias, as designações, as concepções. Isso tudo, esse debate em sala de aula, com a gente também. Qual a diferença de deficiência auditiva e de ser surdo? Qual a diferença de linguagem de sinais e língua de sinais? Acho que nisso, quando a gente dá essa visão de que são terminologias.... o fato é uma só, o modo de leituras é que são diferentes. Esse modo de ler o mundo faz parte de uma cultura, é isso que os instrutores passam, deles se fortalecerem enquanto grupos de surdos, do modo como eles se sentem bem usando as terminologias, as condições de olhar o mundo, de enfrentar as questões e não naquela situação mais passiva, sou paciente desse mundo. A gente tá nesse progresso, nesse processo. Os instrutores como modelo e os ouvintes, dando espaço. Quando possível (risos). Quando possível, porque às vezes é como eu sempre digo, o meu sonho é eu não precisar me aposentar na Gabriela Brimmer.

Porque quem tem que cuidar da educação de surdo, é surdo. Eu acho que quem tem que ensinar segunda língua, um ouvinte, tudo bem. Agora, conhecimento, cultura, bens culturais da nossa sociedade que é ouvinte, quem tem que trabalhar isso com surdo é surdo. Eles têm que se apropriar. Enquanto eles não conseguirem se apropriar vamos nós quebrando o galho, mas que eu acredito que é por aí.

E: Que é o papel deles...

P2: É o papel deles. Eles vão ter que assumir o seu papel na sociedade.

E: Interessante pensar nisso. Minha última pergunta. Eu queria que você definisse em três palavras o que é o teu trabalho aqui na escola.

P2: O que é o meu trabalho aqui na escola... isso é difícil. Bom...

E: Sem pensar muito (risos)

P2: Eu tinha pensado em usar, mas acho que é muita petulância da minha parte. Não vou... mas acho que assim, dedicação... prazer.... e ... acreditar.

E: Acho que isso resume bem tudo o que tu me falou até agora. Muito obrigada.

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 3

E = Entrevistadora

P3= Professora 3

C= Coordenadora do Atendimento Especial

I1/I2 = Instrutores de Língua de Sinais

Ps. = Psicóloga da escola

Alunos do atendimento individual com essa professora = We, M., J.

Professoras do Atendimento especial = P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8

[???] - trechos da fita que estão incompreensíveis

E: Então tenho umas perguntas... um pouquinho sobre a escola, um pouquinho sobre o teu trabalho com We.... então vamos lá... primeiro eu queria te perguntar teu nome completo e a tua idade...

P3: (risos)

E: Já começa por aí, né?

P3: Já começa por aí. Meu nome é M. L.Z., tenho 36 anos.

E: E qual é a tua formação?

P3: Eu tô terminando Pedagogia agora. Esse ano eu termino Pedagogia. Fiz curso de [????] para deficiência, de capacitação, porque como eu não terminei a graduação, né? Fiz junto com as gurias...

E: Fez magistério?

P3: Fiz magistério.

E: Como se deu essa formação em Libras?

P3: Olha, por curiosidade. Nunca pensei em trabalhar com criança surda. Nunca. Nem com criança especial. Nunca. Eu só queria trabalhar com criança pequena. Que é o meu xodó ... tanto que eu trabalho com os bebês. A gente tem um grupo ...e aí eu tava na outra escola e apareceu o curso de Libras e a minha sogra... ela trabalhou com crianças especiais. E aí ela “faz, pra tu ver como que é”. Aí eu comecei a fazer. Aí quando eu tava na metade do curso de Libras aqui na escola, aí abriu o curso de surdos na universidade, e aí eu fui fazer o curso de surdos. Como eu já tava aqui na escola, conhecendo um pouquinho, aí eu fiz curso por curiosidade, não pensando em trabalhar, mas pra saber como lidar com esse tipo de pessoa. Aí eu fiz um curso de... pra surdos e aí eu pedi remoção pra vir para cá. Aí eu comecei... não sei se eu vou me antecipar....

E: Não, pode falar...

P3: Aí eu comecei a trabalhar com criança só surda um ano. Depois no outro ano eu passei para uma turma, então eu trabalhei com jovens e adultos e depois aí uma profe pediu pra eu ser assistente porque ela tinha muita crianças pequenas e precisava de ajuda. E aí eu peguei hora extra e comecei a trabalhar de tarde também, com uns tempos a mais. Era educação infantil junto com educação especial... era tudo uma... meio misturado que ela atendia. Era entrada de alunos, que a gente chama.

E: É o que a coordenadora pedagógica faz hoje?

P3: É o que ela faz hoje. Isso. E aí depois, por opção, eu disse, “não, agora eu quero trabalhar com crianças especiais”. E aí faz três anos... três? É, faz três anos que eu tô trabalhando com crianças especiais.

E: E quanto tempo aqui na escola?

P3: Quanto tempo? Fazem seis anos.

E: Antes desse momento, porque tu... como foi essa a tua escolha por ser professora, pela atividade de ensino?

P3: Olha... Eu sempre gostei de brincar de aulinha, era coisa de menina, de imitar a professora... e aí uma das minhas colegas, assim... “vamos fazer magistério”... “tá, eu vou fazer magistério”. Nunca pensei em ser professora. Aquela coisa de tu doar tudo que tu tem, tudo que tu sabe pra alguém... e nunca pensei nisso. Professor em si pra mim era só pra caridade, em que pessoa ensinava a turma... não era essa coisa de tu doar, de ensinar, nunca pensei nisso. Eu fui na onda das gurias e fiz magistério. E aí cada vez fui me apaixonando mais, fui gostando mais. Eu gosto de lidar com essa coisa do desenho, né? Com gravurinha, com coisinha, com detalhezinho, e aí eu comecei [??] e [??]

E: E na sua opinião, o que é ensinar? O que significa ensinar?

P3: Olha, eu acho que ensinar, antes de mais nada, acho que é uma doação. Eu acho que pelo mínimo que a gente tem, pelo mínimo que a gente sabe, acho tem que passar o que a gente sabe. Você não pode ficar só pra gente. Tem que passar, pelo mínimo que tu sabe. De repente a gente acha, “ah, porque eu não sei nada que eu não vou passar nada”. Não, acho que alguma coisa a gente sempre vai passar para alguém. E sempre alguém vai estar precisando da gente também para poder aprender, pra poder crescer.

E: Ta. E do ponto de vista do aluno, o que é aprender?

P3: Aprender eu acho que é... encontrar uma pessoa que possa te ajudar, que possa abrir os horizontes. Eu acho que é isso. Tu pode aprender sozinho também, mas se tu tiver a ajuda de uma outra pessoa, eu acho que fica muito mais fácil. Acho que o aluno precisa de uma pessoa que seja... que esteja...que esteja... preparada, que queira ensinar, uma pessoa aberta, que queira transmitir o que sabe e aí depois a criança vai selecionar o que é bom, o que não é, o adulto... acho que o aprender da criança é isso.

E: Na tua opinião... tu já teve experiência com sala regular com aluno ouvinte...

P3: Sim...

E: Tu acha que tem alguma diferença entre ensinar ouvinte, ensinar surdo, ensinar... trabalhar com crianças além da surdez com outras deficiências?

P3: Tem, tem diferença. É que é assim... é que depende muito assim... pra ensinar o surdo, tu tem que de repente, assim, ver o surdo de uma outra maneira e o surdo, como a gente sabe que tem mais dificuldades, que não tem aquela bagagem que a criança ouvinte já vem, não que venha pronta, mas já vem com meio caminho andado, a criança ouvinte. A criança surda, não. Precisa de muito mais e isso requer bastante do professor. A sensibilidade do professor, a paciência do professor... até a tolerância do professor porque as vezes assim, a gente ensina, ensina, ensina, ensina e eles não aprendem. Por que será que eles não aprendem? As vezes até a gente fica meio assim... “eu invisto tanto, tanto, tanto e eles não me dão retorno”. Então tem que ter muito do professor pra trabalhar com esse tipo de criança... mais do que com o ouvinte. Porque o ouvinte também... a gente investe, investe, investe e as vezes não é tudo que a gente investiu, né? E aí a gente as vezes também fica assim, “não vou mais investir tanto porque não adianta”. E eu acho que o papel do professor é... tem que investir, vai investindo. Se não ter retorno, pelo menos tu conse... tu tentou alguma coisa e não desistir no meio do caminho.

E: E essa relação, por exemplo, a relação de um aluno que além da surdez tem uma outra... no caso, você trabalha com We., com o M. e com J....

P3: Todos com múltipla deficiência.

E: E qual a diferença desse teu trabalho... qual é o aspecto...

P3: Mais ainda. Acho que é mais doação. Porque tu vê... com o We., tu nem chega a nem a linguagem propriamente dita, não tem a língua de sinais, mas tem uma comunicação. Tu

percebe assim, ele ri quando ele é tocado, que ele gosta, na hora da comida, ele reconhece... Quando tem a troca dos alunos, que eu tenho que devolver um e levar até lá no portão, e ele tá ali, ele faz biquinho porque eu não dei bola pra ele... então, tem alguma coisinha que eu percebo que ele me conhece, ele sabe com quem que tá lidando com ele. Então tem um pouquinho da relação, tem um pouquinho... entre eu e ele, com os outros também. Então é doação, basicamente, é doação... Porque é bem aquela coisa assim... eu dou, eu dou, eu dou, eu dou, e vem muito pouquinho em troca, mas aquele pouquinho em troca que volta, já é grande coisa. Que nem... as vezes eu subo e digo, “bah, C., hoje ele fez isso... hoje ele fez isso, hoje ele riu... hoje ele fez...” Isso pra gente, digamos, é a recompensa que ele tem a cada dia e que a gente tem que procurar ver esses detalhezinhos porque se a gente esperar grande coisa, muita coisa, a gente não vai ver.

E: Conversando com a vó, com professora 1, professora 2, tem esses alunos que freqüentam a escola e também tão na APAE, o K. tá no Centro Dia... qual a diferença do trabalho que é realizado aqui, na tua opinião, e o trabalho que é realizado lá?

P3: Olha, na APAE, é a parte mais de fisioterapia, né? Mas eu já fui conversar com a fisioterapeuta do We.... ela trabalha também com estimulação, com móveis, com movimentação...eu acho que é um trabalho em conjunto, né? No caso do We.. Como é uma estimulação muito, muito primária ainda com ele, não dá pra fazer um trabalhinho, você não vê resultados gráficos... a gente só vê resultados mais assim de percepção... que seria quase a mesma coisa que ela tariam trabalhando lá, só que elas intensificam mais pro movimento e eu mais pra percepção... mais pra... pra um trabalho um pouco mais pedagógico. Eu acho que é essa a diferença e a semelhança que tem o trabalho. E a gente procura fazer uma troca senão... eu acho que não tem o porque.. trabalhar lá e trabalhar aqui e não ter a troca... não tem crescimento pra criança...

E: Outra coisa... assim... lendo um pouco do *site* da escola, pra conhecer a história, eu li um trechinho que eu queria ler pra ti e ver o que tu acha desse trechinho. Então, no site da escola tá escrito: “o surdo é respeitado como diferente porque faz uso de uma língua gestual-visual (...) O surdo tem direito a freqüentar uma escola especial onde possa fazer uso da sua língua natural e conviver com os seus pares”. Então eu queria ver contigo, na tua opinião, por que o surdo tem esse direito de ter uma escola especial, com uma língua própria, como você vê isso?

P3: Olha, eu acho que o surdo tem que ter uma escola especial em função disso... porque? Porque ele tem que ter os pares, ele precisa ter uma cultura, ele precisa ter... como é que eu vou te dizer? Ele precisa ter uma bagagem. Uma bagagem natural dele... porque na família, a maioria dessas crianças não tem comunicação. Eles têm comunicação só aqui. Aí a escola entra de férias por dois meses, as crianças voltam de uma forma totalmente diferente, a gente tem que voltar, sabe... tentar de novo, tentar centralizar eles de novo... aquela coisa. Eu acho que eles têm que ter o ambiente deles, não isolar eles, mas tentar proporcionar eles... eles num mundo de ouvintes porque é que...onde a escola está inserida... que eles vão precisar. Eles têm que ter alguém... o ambiente deles onde eles vão fazer as trocas e onde eles vão poder se identificar e até suprir dificuldades, ajudar os outros... tem assim os maiores que ajudam os menores...

E: que estão chegando, né?

P3: que estão chegando... então assim, “bah, ver os pequenos junto com os grandes”, diz: “bah, vai dar encrenca”... não, muito pelo contrário. Os grandes respeitam os pequenos e os pequenos também respeitam os grandes... por serem iguais. Eu acho que é... parte disso. Eu acredito nisso.

E: Em relação ao teu trabalho mais no atendimento especial, como é que organizado o trabalho, planejado o trabalho? Eu sei que vocês tem reunião uma vez por semana com a C....

como é que é organizado o currículo, o planejamento, como é que feito?

P3: A gente faz em grupo. Tem as monitoras... A gente faz um planejamento geral pra todos e dentro de cada grupo, então a gente delimita o tópico que vai ser trabalhado. Dependendo de cada especificidade do aluno, por exemplo, eu trabalho com surdo-cego, então eu tenho direcionar o meu trabalho com surdo cego. O We. não é surdo-cego, mas ele entra junto com o surdo-cego porque ele tem baixa visão. O M., por exemplo, já não é surdo-cego então eu trabalho no individual como se fosse o grupo da professora 1. Então cada aluno é feito um planejamento e ele é acoplado conforme exatamente o que a gente vai estabelecer pra trabalhar.

E: Então o objetivo do teu trabalho com o We. atualmente é essa questão da estimulação....

P3: Sim, com o We., sim [...???

E: E como é que tu avalia o We.? Esse tempo que vocês já passaram... Como é que feita a avaliação? Que critérios que tu usa?

P3: Olha, a avaliação é por observação,né? A partir disso, como eu te disse, todos os dias eu faço um registro, o que ele conseguiu fazer... claro, não vou ficar detalhando tudo, tudo, tudo, mas assim, por exemplo, hoje ele chegou um pouquinho mais abatido, né? Então como a avó fica bastante tempo comigo, ela conversa bastante.... eu converso bastante com a avó, então a avó me traz o que aconteceu em casa, a questão da sonda... então, assim, hoje eu posso avaliar que pode ser que ele ta assim porque foi o resultado da sonda que saiu fora do lugar, que ele ta gripadinho... então hoje ele já não ta muito... vamos dizer... como poderia estar, como eu sei que ele poderia estar,né? Tem outros dias que ele chega todo eufórico, outros, todo assim... por que? porque de repente passou melhor o dia... ou no dia que ele vai na APAE, tem diferença... porque ele chega mais cansado de tarde. Então tudo por observação. Como a vó me conta que ele passou, aí eu vou vendo, o rendimento dele.

E: Esse decisão de fazer um atendimento individual é tomada nessas reuniões...

P3: Vem da coordenação, claro. Depois a gente faz a reunião e a gente vê. E aí todo mundo pode dar o seu palpite, o que seria mais viável, menos viável... mas parte da coordenação.

E: Tu vê esse movimento do We. por exemplo, passar pra um atendimento em grupo, ou...

P3: É que o We. ainda não dá pra atendimento em grupo... por exemplo, o M.... acho que tu viu ele por aí... o M, por exemplo, ta individual comigo, mas eu tô tentando introduzir ele junto com as outras crianças. É o tipo do aluno que dá pra um grupo.

E: Quando tu fala em grupo, é atendimento em grupo ou sala de ouvinte?

P3: Atendimento em grupo.

E: Desculpa, sala de ouvinte, não, sala regular...

P3: Atendimento em grupo, não com o grupo da professora 2 porque eles são muito grandes, mas em grupo. Porque as vezes ele pode estar num grupo, mas eles são crianças individuais. Tem esses. Por exemplo, o M. seria esse tipo de criança se fosse colocar ele num grupo. Ele seria um atendimento individual dentro do grupo. Então, quer dizer, ainda... nós tamos tentando, batalhando pra ver se a gente consegue, daqui a um ano, daqui dois... mas só que o We. acho que não, o We. ainda não tem... não tem parâmetro pro We., tá muito aquém ainda.

E: Eu vi um pouquinho dessa tua interação com ele, como se dá essa comunicação, mas me fala um pouquinho como tu procura trabalhar essa questão da comunicação...

P3: (risos) É difícil, né... porque é como o We. não é... ele tem muito atraso... ele tem muito comprometimento, é uma questão bem delicada, tem a questão de saúde, que ele ainda tá... tem um histórico assim, bem... histórico de convulsão, ele vem de família humilde, então, assim, o que eu tento fazer? Como eu te disse, eu falo com ele. Como eu sei que na família eles também falam com ele, eu acho que a gente tem que continuar. Algum sinal, alguma coisinha, de vez em quando eu faço com ele, até pra vó conhecer, tudo... só ainda não tem a troca por sinal... não tem... é por [???] Quem nem a vó diz: “ah, fez biquinho, ta brabo”...

tem a coisa da mãozinha, tá dizendo tchau. Eu não sei até que ponto isso é um tchau... a vó disse “ele chamou o vô”... então quer dizer, eu respeito porque a vó diz, mas eu sei que não é bem isso, né? É uma coisa bem espontânea, sem muita intenção, mas eu procuro valorizar, já que tem a vó que tá junto ali. Ela aposta na criança, ela acha que um dia o menino vai caminhar, mas a gente sabe que... tá muito longe disso, não desmerecendo a comunicação familiar. Então eu tento isso, conversando com ele, rindo pra ele, fazendo cara feia quando ele faz uma arte, quando ele não quer comer, faço uma cara bem feia e ele fica olhando... então é essa troca. É assim, esse tipo de comunicação e não por sinais porque sinais, ali, ainda não tem compreensão.

E: E na tua opinião, qual a tua maior dificuldade no trabalho que tu realiza?

P3: Minha maior dificuldade?

E: É...

P3: Tô tão acostumada a trabalhar com ele (risos) não, é porque assim, não é dificuldade, mas é assim, tem dias que a gente investe tanto, tu investe tanto, nele, converso tanto e tu vê que não... parece que não surte efeito e tu diz “ah, não fiz nada”. Chega no final do ano, não fiz nada, não aconteceu nada, parece que não progrediu, parece que não... tem um pouco da frustração do trabalho com esse tipo de criança. Mas assim, eu penso: “posso não ter feito nada hoje, mas quem sabe amanhã... ou quem sabe ano que vem”... por que de vez em quando a gente troca os alunos. E aí a gente diz, a gente sempre diz assim: “Não fui eu que fiz alguma coisa com esse meu aluno, foi aquela professora há dois anos atrás, foi aquela professora há três anos atrás, foi aquela...” Foi um somatório. Por isso é que é tão boas as reuniões que a gente faz porque a gente ouve no que cada um trabalha e quando esse aluno tá com a gente, a gente diz: “pois é, se aquela professora não tivesse trabalhado tal coisa, ele não poderia... ele não taria assim, né?” Então, a minha dificuldade é essa, de vez em quando, a frustração... de ver que tu investe, investe, investe, investe, investe e as vezes é tão pouquinho, e assim mesmo dentro daquele pouquinho a gente tem que ver que é bastante, na realidade daquele aluno.

E: Essa decisão de manter o aluno, trocar, são vocês que fazem, é a C. que faz...

P3: A gente faz. Às vezes a gente tem que trocar de grupo, algumas coisas assim, né? Mas no final do ano a gente faz, tem a escolha de turma, então é feito os grupos, tal aluno fica... poderia ir pro individual, tal aluno vai pro grupo... e aí a gente escolhe: “eu quero grupo tal que tenha esses alunos, quero grupo tal que tenha esses alunos”. A gente tem opção de escolher e até mesmo trocar de... Não quero mais o especial, vou pra regular.

E: Vocês têm essa liberdade para...

P3: Tem... claro, por escolha de turma, por tempo de serviço... tem uma hierarquia, mas a gente pode escolher.

E: E como é essa relação... eu queria abordar um pouquinho essa relação entre os ouvintes... por que eu tô falando ouvintes? Entre os surdos e o pessoal do atendimento especial? Como tu vê a relação entre os grupos?

P3: De alunos ou professores?

E: De alunos e de professores também... se você puder falar dos dois...

P3: Olha, isso é uma caminhada. Quando eu entrei aqui na escola, eu entrei em 90 e... entrei em 2000. Eu nem sabia que tinha que alunos múltiplos. Eu passei um ano sem saber que tinha alunos múltiplos. Tinha três turmas, eu acho. Eles eram poucos, eram só de manhã. Eu não sabia... “mas como que tu não sabia?” Não sabia, que eu posso fazer? Eu não sabia realmente. Era os múltiplos num canto e os surdos no outro canto. Fui descobrir quando essa profe me pediu pra vim trabalhar com ela. Aí que eu vi que existia crianças especiais dentro da escola especial. Até então eles não se misturaram. Depois começou a vir criança a tarde...no turno da tarde... porque de manhã, como tem os maiores, então é muita

diferença,né? Aí começou a vir criança a tarde, aí começou a ir pro recreio junto, aí eu ficava sempre junto no recreio... aí eu comecei a perceber que tinha crianças especiais. E aí como começou a ter mais crianças, que em não apareciam tantas crianças especiais. Agora já tem,né? Aí a escola começou a ter que se adaptar. Tem quase mais múltiplos do que criança só surda. Tem que começar... com os grupos que a gente começou a fazer, as profes... aí a gente começou a colocar eles no meio, Tentar interagir no meio, com os outros.

E: E aí como eles responderam? Como foi essa resposta?

P3: Alguns surdos ainda tem preconceito.Os surdos ainda acham que na questão múltiplos, que eles... que eles não podem estar ali... e tem outros que tão aceitando. Os pequenos, principalmente. Como eu trabalho só de tarde, a minha realidade é o turno da tarde. Então os pequenos aceitam mais. Por exemplo, o M. é múltiplo, ta saindo com as crianças... os da educação infantil já tão reconhecendo, já tão chamando ele pra vir brincar, entende? Dizendo que é amigo, então ta mudando um pouquinho essa questão.

E: E em relação aos professores?

P3: Alguns professores têm resistência. Tem uns que jamais vão trabalhar com múltiplos. Se tiver que trabalhar com múltiplo, vai sair da escola. Mas é uma escolha. Ninguém é obrigado a trabalhar com que não quer. Mas mudou bastante. A gente participa de uma reunião, tem duas reuniões que é não hora da área, então duas reuniões pedagógicas. Uma a gente fica com a C. e a outra a gente participa junto. As múltiplas, as profes múltiplas, não participavam de nenhuma porque tinha que cuidar dos múltiplos. E agora já não, agora já estamos mais ... se integrando mais, até as profes também ajudam quando precisa, tá sendo feito um trabalho, uma integração, que os múltiplos tão ali, que todo mundo tem que ajudar, que todo mundo é aluno da escola, não é obrigado a aceitar, mas tem que respeitar,né? Acho que estamos indo no caminho.

E: Eu tava conversando agora há pouco com a professora 2, fazendo a entrevista com ela, e ela me falou desse momento que vocês tem “Cultura Surda”, que é a Il que trabalha, que os instrutores trabalham com vocês...Na tua opinião, como é que feita essa relação entre cultura surda, que é a realidade aqui da escola e a cultura ouvinte?

P3: Olha, eu acho assim, eu tenho pouca vivência de “Cultura Surda” porque é mais feito, digamos, de manhã. A professora 2 é profª de português, então ela ta metida nessa parte. A professora 2 pode até falar melhor do que eu, porque eu tenho pouca vivência. Poucas vezes eles podem participam da mesma reunião que a gente participa porque a gente aproveita o horário da área para fazer a nossa reunião. Então acho que fica a mercê ainda, ao meu ponto de vista. Acho que a gente deveria ter mais. O professor devia ter mais cultura, saber um pouco mais da cultura surda, pra poder entender mais eles.

E: E no teu trabalho do dia-a-dia, você acha que isso aparece, essa relação da cultura aqui dentro da e o mundo lá fora, digamos assim, se é que a gente pode dizer isso.

P3: Olha, aparece, qualquer [???] É que assim, como os meus alunos são muito especiais, por exemplo, com o grupo da professora 2 isso já aparece mais, a necessidade da cultura surda, da vivência, daquela coisa. Com os meus, já não é, eu vejo que é mais isolado, é uma coisa mais específica. Tipo que nem o M., até dá pra introduzir porque o M. já é mais independente, já é possível colocar ele no grupo. Agora os outros dois pequeninhos aqui não. Ainda ta muito alguém pra poder introduzir uma coisa da cultura surda. Talvez com a família, aí sim, pra trabalhar a família. Agora os alunos, os meus alunos, acho que ainda ta muito cedo (risos). É meio complicado trabalhar esse tipo de coisa com eles.

E: Ta. Pra gente finalizar, eu queria que tu me dissesse três palavras que resumissem a tua experiência aqui na escola.

P3: Três palavras?

E: É, sem pensar muito.

P3: (risos) Ai, deixa ver o que é que eu vou dizer... o meu trabalho na escola? Acho que tem quer ter doação, tem que ter afeto e tem que ser persistente. Senão, não vai. Senão tu acorda de manha e tu diz “eu vou ter que ir trabalhar de novo hoje!” E a gente não pode nunca [????] “eu vou ter ir trabalhar de novo hoje”. Eu acordo e digo “Hoje de tarde eu vou trabalhar” e eu gosto do que eu faço (risos).

P3: Legal. Então era isso. Obrigada pela tua ajuda, pela tua colaboração. E era isso que eu queria te perguntar.

